

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Strukturované drama v mateřské škole

Structural drama in kindergarten

Nikola Kašparová

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Strukturované drama v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 3. 5. 2020

Chtěla bych velmi poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce MgA. Alžbětě Ferklové, která mě podpořila ve výběru tématu. Svým odborným vedením mě dokázala nasměrovat správnou cestou, jak vytvořit teoretický základ k tomuto tématu a zvolit správný směr i v rámci výzkumu. Poděkování patří i učitelům mateřských škol, kteří byli zapojeni do výzkumu.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce je strukturované drama v mateřské škole. Zabývá se realizací dramatické lekce s prvky strukturovaného dramatu v mateřské škole a to na základě přizpůsobených podmínek pro děti předškolního věku.

Teoretická část v úvodu práce popisuje období předškolního věku a jeho základní vývojová specifika, která mají vliv na realizaci dramatické výchovy. Dále se zaměřuje na základní principy dramatické výchovy a na způsob její realizace s dětmi předškolního věku. Poslední oblastí, která je popsána v teoretické části, je strukturované drama. Zmiňuje jeho definici a specifika, která vyplývají z jeho realizace v mateřské škole.

Praktická část obsahuje zpracovanou lekci s prvky strukturovaného dramatu, která byla realizovaná ve třech výzkumných skupinách. Základní metodou výzkumu bylo zúčastněné pozorování za účelem sledovat naplňování jednotlivých principů strukturovaného dramatu. Navazující výzkumnou metodou byla analýza dětské kresby, která byla uskutečněna po realizaci dramatické lekce. Jejím cílem bylo zjistit, jaká ze situací v příběhu byla pro děti nejvíce atraktivní a odnáší si z ní největší prožitek. Závěrečnou metodou byl dotazník pro učitele mateřských škol různého typu. Ten se orientoval na zkušenost učitelů s dramatickou výchovou, způsob realizování a na to, jak jsou schopni o dramatické výchově uvažovat.

V příloze nalezneme úryvky z knihy Čaroděj ze země Oz od L. F. Brauma. Kniha sloužila jako literární předloha pro vytvoření lekce s prvky strukturovaného dramatu

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřská škola, Dítě předškolního věku, Dramatická výchova, Strukturované drama

ABSTRACT

The topic of the bachelor thesis is structured drama in kindergarten. It deals with the implementation of a drama lesson with elements of structured drama in kindergarten, based on adapted conditions for preschool children.

The theoretical part in the introduction describes the period of preschool age and its basic developmental specifics that affect the implementation of drama education. It also focuses on the basic principles of drama education and how to implement it with preschool children. The last area, which is described in the theoretical part, is structured drama. It mentions its definition and specifics that result from its implementation in kindergarten.

The practical part contains a lesson with elements of structured drama, which was realized in three research groups. The basic method of research was participatory observation in order to monitor the fulfillment of individual principles of structured drama. A follow-up research method was the analysis of children's drawings, which was carried out after the implementation of a drama lesson. Her goal was to find out which of the situations in the story was the most attractive for the children and she gets the greatest experience from it. The final method was a questionnaire for kindergarten teachers of various types. He focused on the experience of teachers with drama education, the method of implementation and how they are able to think about drama education.

In the appendix we will find excerpts from the book *The Wizard of Oz* by L. F. Baum. The book served as a literary model for creating lessons with elements of structural drama.

KEYWORDS

Kindergarten, Preschool child, Drama, Structured drama

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	8
1. Dítě předškolního věku a dramatická výchova.....	8
1. 1. Motorický vývoj	9
1. 2. Kognitivní vývoj.....	10
1. 3. Sociální vývoj	13
1. 4. Hra dítěte předškolního věku a dramatická výchova.....	14
2. Dramatická výchova v mateřské škole	17
2. 1. Základní principy dramatické výchovy v mateřské škole	17
2. 2. Metody a techniky dramatické výchovy v mateřské škole.....	21
2. 3. Role učitele a styly vedení v dramatické výchově využívané v mateřské škole	30
2. 4. Specifika dramatické výchovy v mateřské škole.....	33
3. Strukturované drama v mateřské škole.....	35
3. 1 Vznik a smysl strukturovaného dramatu	35
3. 2 Základní principy strukturovaného dramatu	35
3. 1 Specifika strukturovaného dramatu v mateřské škole.....	40
Praktická část.....	45
4. Úvod do problematiky, stanovení cílů a výzkumných otázek.....	45
4. 1. Úvod do problematiky	45
4. 2. Cíle	45
4. 3. Výzkumné otázky	45
5. Metodologie výzkumu.....	46
5. 1. Výzkumný vzorek	46
5. 2. Metody výzkumu.....	46
6. Vlastní výzkum.....	47
6. 1. Zúčastněné pozorování	47
6. 2. Analýza dětské kresby	62
6. 3. Dotazník	68
7. Vyhodnocení výzkumných otázek.....	78
8. Diskuze	82
Závěr.....	84
Seznam použitých informačních zdrojů	86
Seznam obrázků.....	89
Seznam příloh	90

Úvod

Téma bakalářské práce jsem si zvolila na základě zájmu o hlubší získání informací o problematice realizování strukturovaného dramatu v mateřské škole, jelikož se tato metoda dramatické výchovy využívá spíše až u dětí školního věku. Tato metoda je zajímavá především tím, že v ní využíváme velkou škálu metod a forem dramatické, které lze vše uplatnit a hlavně propojit do spojitostí. Jsem zastánce toho, že dítě se má učit především na základě vlastní zkušenost, vlastním prožitkem a přímou zkušeností a myslím, že strukturované drama je vhodnou technikou, pomocí níž se dítě může příjemnou formou naučit nespočet věcí mnoha různých oblastí. A jelikož jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy a zabývám se podrobně dětmi předškolního věku, tak bych chtěla i této věkové skupině nabídnout strukturované drama v takové míře, která je pro ně adekvátní. To bylo hlavním důvodem volby tématu, jelikož jsem chtěla zjistit, zda to lze realizovat s dětmi předškolního věku a co vše je potřeba tomuto věku přizpůsobit.

V teoretické části se v první kapitole zaměřím na vývojovou psychologii dítěte, jelikož je východiskem pro práci s prvky strukturovaného dramatu, proto, aby dítě vzhledem k jeho vývojovým charakteristikám dokázalo tento druh dramatické výchovy realizovat. V rámci strukturovaného dramatu dítě musí umět pracovat jak samostatně, tak ve skupině především komunikovat s ostatními dětmi a zároveň s nimi spolupracovat a kooperovat, což musí odpovídat jeho sociálnímu vývoji. V průběhu jednotlivých aktivit pracuje se svým tělem, vědomě ho koriguje a je jeho nástrojem k vyjádření. Proto, aby bylo schopno tímto způsobem pracovat, je potřeba optimální motorický vývoj. Během dramatické lekce se snaží hledat řešení problému, rozhodovat se jak samostatně, tak i v rámci skupiny, důležité je vhodné vyjadřování a dostatečné využití vlastní fantazie a představivosti. K tomu je potřebná dostatečná kognitivní složka. Ve druhé kapitole se zaměřím na dramatickou výchovu v mateřské škole. Nejdříve stručně popíši principy dramatické výchovy, ze kterých se vše odvíjí. Dále se podrobně zaměřím na nejčastěji využívané metody a techniky dramatické výchovy ve strukturovaném dramatu. V další části zhodnotím roli učitele, která má v dramatické výchově určitá specifika. Učitel má možnost zaujmout různé styly vedení skupiny, ke kterým se také vyjádřím. Na závěr již přejdu k strukturovanému dramatu samotnému, kde zmíním jeho vznik a základní

představitele a zejména se budu věnovat jeho základním principům, které podrobně vysvětlím a v závěru uvedu, jak je to s jeho realizací v mateřské škole.

V praktické části se zaměřím na dramatickou lekci s prvky strukturovaného dramatu, kterou budu realizovat ve třech mateřských školkách s různým zaměřením. Konkrétně se bude jednat o mateřskou školu se speciální péčí, o klasickou mateřskou školu a o mateřskou školu v programu začít spolu. Během dvou setkání v každé mateřské škole budu pozorovat, jak jednotlivé principy strukturovaného dramatu děti zvládají a v jaké míře jsou schopné je naplňovat během vytvořené lekce, která bude vypracovaná na základě knihy Čaroděj ze země Oz od L. F. Brauma. Poté budu vyhodnocovat a srovnávat získané informace z vybraných mateřských škol a jako další metodu výzkumu zvolím dotazník, pomocí kterého bych chtěla zjistit, jaká je zkušenost s dramatickou výchovou v různých typech mateřských škol. Poslední metodou bude analýza dětské kresby, která bude realizovaná po skončení dramatické lekce, a budu vyhodnocovat, jaký moment byl pro děti nejvíce atraktivní, a odnesly si z něj nejsilnější zážitek.

Teoretická část

1. Dítě předškolního věku a dramatická výchova

Období předškolního věku lze chápat jako období od narození do nástupu na základní školu. Podle Vágnerové (2000) je období předškolní stanoveno od 3 do 6 let a nezáleží jen na dovršení tohoto věku, ale má i další faktory jakožto například sociální a kdy je stanoven nástup do školy.

Dále Lagmeier a Krejčíková (1998) zmiňují, že by se dalo toto období určit jako období, ve které dítě navštěvuje mateřskou školu. To však nelze určit pravidlem, jelikož ne všechny děti mateřskou školu navštěvují a zůstávají doma s rodiči.

Předškolní období se dále charakterizuje i jako období, ve kterém rozvoj dítěte neustále komplexně vzrůstá, než dítě začne navštěvovat základní školu (Oprailová 2016).

Kořátková (2014) nevymezuje toto období zpravidla od 3 let, ale zařazuje tam i období po narození až do uplynutí šesti let dítěte, kdy by mělo dítě nastupovat do školy.

„V předškolním období jsou „okna uznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte“ (Mertin, Gillernová, 2015, s. 9). Proto bychom se na dítě měli zaměřovat komplexně a rozvíjet tak veškeré složky jeho osobnosti.

Osobně jsem zastáncem definice, která zmiňuje, že nejde pouze o období od 3 do 6 let, ale že je jeho součástí i období od narození do 3 let. Nezastávám názor, že předškolní období je ohraničené pouze nástupem do mateřské školy a následně nástupem na základní školu. Je specifikováno mnoha dalšími vývojovými aspekty.

V předškolním období dochází k velkým změnám jak fyzickým, psychickým i sociálním. To je důvodem, proč se budou následující kapitoly vztahovat k jednotlivým oblastem podrobněji.

1.1 Motorický vývoj

1.1.1 Hrubá motorika

Jde v ní o souhrn všech pohybových dovedností, které se zejména v předškolním věku zlepšují a neustále se rozvíjí.

Do této skupiny patří i dovednost sebeobsluhy a schopnosti každodenních aktivit a nejen tedy dovednosti vedoucí k určitému výkonu. K tomu, aby tyto věci dítě provádělo, potřebuje mít však dostatečně rozvinutou obratnost, která se zdokonaluje právě v předškolním období (Říčan 2006). Proto je potřeba, abychom děti v mateřské škole vedli k samostatnosti, což nejčastěji uplatňujeme při oblékání. Měli bychom dětem ukázat, jakým způsobem se mají svlékat- oblékat a obstarávat si své věci, ale nemůžeme to dělat za ně, jelikož to potřebují jak ke svému rozvoji, tak ani není reálné obstarávat 20 dětí najednou.

Pohybová aktivita je přirozenou potřebou jak pro dospělého jedince, tak i pro dítě. Její uspokojování v předškolním věku dochází většinou při spontánních aktivitách dětí, ale můžeme ji uspokojit i řízenou činností v mateřské škole, kde se zaměřujeme na konkrétní oblast pohybového rozvoje. Její intenzitu však ovlivňuje typ temperamentu dítěte (cholerik, flegmatik, melancholik, sangvinik) a samozřejmě i jeho tělesná stavba (Dvořáková, 2000). Pro rozvoj pohybových aktivit spontánní formou je ideální pobyt na dětském hřišti. Děti spontánně využívají možnosti, které hřiště nabízí, využívají své schopnosti a dovednosti k činnostem, na které si již troufnou a pozorováním ostatních se učí i věci nové. Co se týče řízené činnosti, tak jsem zastáncem, aby alespoň jednou týdně probíhala řízená pohybová činnost, která se zaměřuje jak na gymnastiku, atletiku či sportovní hry a nabízí nám využití netradičních pomůcek (švédské bedny, můstku, dětské kozy apod.). Pomocí řízené činnosti se můžeme dotknout rozvoje takových oblastí, kterých se spontánní aktivita nedotkne.

„Lze tedy říci, že cílem tělesné výchovy v mateřské škole je prostřednictvím pohybové aktivity přispět k uspokojení potřeb dětí v oblasti motorické, emocionální a sociální se snahou rozvinout potenciál každého dítěte v těchto složkách osobnosti, aby směřoval k pocitu tělesné, duševní a sociální pohody a tím byl podporován pravidelný návyk pohybové aktivity“ (Dvořáková, 2000, s. 13). Z této definice vyplývá, že nezáleží na

pohybu samotném, ale že souvisí s vývojem celé osobnosti, které se musíme věnovat celistvě. Proto se doporučuje všechny oblasti rozvoje propojovat, aby se osobnost dítěte rozvíjela komplexně a co nejefektivněji. Dramatickou výchovu vnímám jako prostředek k tomu, jak propojit všechny esteticko- výchovné oblasti. Do dramatické výchovy lze zapojit jak, hudební, výtvarnou tak i pohybovou oblast a díky dramatické situaci či příběhu vše vzájemně propojit.

Dítě v předškolním věku má velké pohybové možnosti a dělají to, co jim tělo dovolí. V tomto věku hodně experimentují, kam až sahají jejich pohybové možnosti a to především v přirozeném prostředí, kterým je prostředí venkovní (Koťátková, 2014). Své pohybové možnosti může prozkoumávat i právě skrz dramatickou výchovu, ve které je práce s tělem velice podstatná. Během DV dítě pracuje se svým tělem dle svých možností, má prostor experimentovat a více své tělo poznat. Pomocí DV se zaměřujeme na správné držení těla chůzi, rytmická a temporytmická cvičení, prostorovou orientaci a pohyb v prostoru, pohybové činnosti s předměty nebo v kontaktu s další osobou a zaměřujeme se i na tanec, jako způsob sebevyjádření.

1.1.2 Jemná motorika

Pomocí jemné motoriky se rozvíjí především dovednost zručnosti. Děti pracují většinou s drobnými předměty, jako jsou korálky, písek, kostky apod. a trénují si na nich soustředění a přesnost. Svoji roli hraje také kresba, která má v tomto období základní vývojové momenty. Počínaje kresbou čáranice na začátku období, po podrobnou kresbu postavy před nástupem do školy. Kresba se stává, čím dál tím detailnější a dítě se učí znázornit své představy na papír (Langmeier, Krejčíková, 1998). A právě tento význam kresby, který je především v tom, aby dítě vyjádřilo své pocity či názory, se využívá v dramatické výchově. Dítě předškolním věku se totiž nejpřirozeněji vyjadřuje právě skrz kresbu než pomocí slov. Proto je vhodné všechny estetické výchovy (dramatickou, výtvarnou, hudební, pohybovou) propojovat a využívat z nich to, co je pro dítě potřebné.

1.2 Kognitivní vývoj

V rámci kognitivního vývoje se zmíníme o rozvoji řeči, vnímání, představivosti, fantazie, myšlení a pozornosti, jelikož jejich úroveň je podstatná pro realizaci strukturovaného dramatu.

1.2.1 Řeč

Při nástupu do mateřské školy dítě začíná vnímat i jiné mluvní vzory, než doposud znalo a přirozeně je přijímá a učí se na ně reagovat. V prostředí třídy navazuje častý kontakt s vrstevníky především v průběhu hry, ale i v řízené hře vedené učitelkou. Ta by měla mít řeč bez jakýchkoliv odchylek, protože dítě vnímá vše a mohl by její chyby opakovat (Koťátková, 2014). Dítě má však stále problém s tím, vyjádřit přesně své potřeby, představy či přání a tak se snažíme dítěti nabídnout komunikaci skrz kresbu, obrázky, zvuky a pohyb, aby došlo ke správné interpretaci jeho přání a potřeb. Dramatická výchova se v oblasti rozvoje řeči věnuje i dechovým a hlasovým cvičením, artikulačním a ortoepickým, cvičením na rytmus a dynamiku, a může obsahovat i logopedická cvičení.

1.2.2 Vnímání

U dítěte předškolního věku v rámci vnímání Mertin a Gillernová (2015) tvrdí, že se dítě nedokáže soustředit na jeden větší komplex, ale vnímá pouze jeho jednotlivé detaily jeden po druhém. Tudíž se často může stát, že ho upoutá pouze část, která je pro něj aktuálně nejpřitažlivější a zbytku obsahu nebude vůbec věnovat pozornost. Při plánování činností je potřeba se zaměřit právě i na to, zda pomůcky a materiály jsou vhodné, zda nejsou kýčovitě, příliš atraktivní. Pro děti je podstatné si nejdříve nové předměty náležitě prozkoumat, než s nimi budou účelově pracovat. To vše totiž ovlivňuje jejich vnímání. Jsou vhodné konkrétní materiály, se kterými chceme v řízené činnosti pracovat, nejdříve dětem poskytnout pro jejich prozkoumání. To je možné při ranní hře nebo den předem.

1.2.3 Představivost a fantazie

V rámci představivosti se objevuje dětská konfabulace. Jde o fikce, které představují pro děti pravdivé tvrzení. Konfabulace souvisí s dětskou fantazií, kdy nám děti předškolního věku často vyprávějí smyšlené příběhy, častokrát mají fiktivního kamaráda, anebo si vymýšlejí neuvěřitelné bytosti (Mertin a Gillernová). Jejich vytvořené představy však můžeme využít jako námět pro hru, vytvořit společně prostředí, pomůcky a další potřebné věci a děti si mohou skrze námětovou hru ztvárnit své představy.

1.2.4 Myšlení

Myšlení předškolního dítěte je založené především na názornosti a intuici, tudíž se odvíjí od toho, s čím už je seznámeno, s čím má zkušenosti a na základě toho si začíná věci třídit a postupně nad nimi i uvažovat. S tím souvisí opakované otázky, jakými jsou „Co to je?“, „Proč?“, které je velmi důležité dětem zodpovídat a podpořit tak dětskou zvědavost (Mertin a Gillernová).

Kromě toho se v tomto období objevuje egocentričnost a magičnost. Magičnost představuje proces, kdy dítě překrucuje skutečnou situaci pro jeho lepší pochopení. Bohužel u něj nelze snadno rozlišit, zda to myslí vážně, nebo jde o jeho vytvořenou představu (Vágnerová, 2000). K magičnosti může docházet hlavně z toho důvodu, že dítě realitu dostatečně nezná nebo ji nepochopil, a tak je dobré dítěti vytvářet takové situace, do kterých může vstoupit a vlastní zkušeností se jí naučit porozumět.

Vágnerová (2000) dále vysvětluje i pojem egocentričnost, ve které dítě prosazuje především vlastní potřebu a názor na konkrétní skutečnost, bez ohledu na další faktory a následky. Pomocí dramatické výchovy můžeme vytvořit takovou situaci, ve které si dítě na vlastní kůži vyzkouší, jaké následky má jeho chování na ostatním, tím že vytvoříme fiktivní situaci, kde navodíme zažitou situaci fiktivními postavami.

Dítě také neživým věcem připisuje lidské chování a vlastnosti, což je též jeden z charakteristických znaků předškolního období, stejně jako chování artificialistické, kde je dítě přesvědčeno, že všechny věci, se nějak dělají.

1.2.5 Pozornost

Pozornost je v tomto období omezená pouze na určitý časový úsek. Třileté dítě vydrží přibližně 15- 20 minut soustředění v činnosti, čtyřleté a pětileté už okolo půl hodiny a předškolák zhruba 45- 60 minut. Souvisí to především s tím, jaký má dítě o činnosti zájem a zda proběhla dostatečná motivace k činnosti. V dramatické výchově využíváme například zástupné předměty, kostýmní prvky, učitele v roli pro prvotní zaujetí dětí, ale stačí také například plyšák, zabalená kniha nebo jen obrázek. Možností, jak udržet pozornost dětí a vzbudit v nich zájem o činnost, je mnoho.

1.3 Sociální vývoj

V rámci socializace dítěte do mateřské školky si dítě rozvíjí schopnost sociální reaktivity. V rámci každodenního setkávání s dětmi, učitelkami a dalším personálem MŠ se učí dítě reagovat na veškeré podněty, které na něj doléhají. S tím souvisí i rozvoj sociální kontroly, díky které se učí respektovat určitá pravidla slušného chování, která jsou ve školce a i mimo školku (Mertin, Gillernová). Fungování a porušování pravidel jde opět ztvárnit pomocí dramatické situace s fiktivními postavami, do kterých můžou děti vstupovat za pomoci i kostýmních prvků a na vlastní kůži si vyzkoušet, co se stane, když se pravidlo poruší.

V rámci dramatické výchovy se zaměřujeme i na tzv. skupinovou citlivost, která určitě patří do sociálních dovedností. Děti se učí objevovat samy sebe, vytváří si vztah k ostatním členům třídy a vytváří určité vztahové vazby, učí se spolupracovat a řešit konflikty a to vše pomocí dramatické hry.

Dítě si dále osvojuje různé sociální role, do kterých je právě zařazeno. Nejčastěji zaujímá roli syna/ dcery, dívky/ chlapce, kamaráda, žáka. Všechny tyto role si osvojuje a vlastní přímou zkušeností zjišťuje, zda je to pro jeho roli žádoucí či nikoliv, pomocí zpětné vazby od okolí (Langmeier, Krejčíková, 1998). V námětové hře pak vstupuje častěji do rolí, které právě nezastává, ale zná je velmi dobře (maminka, tatínek, učitelka, aj).

Při nástupu dětí do mateřské školy, kdy dítěti je kolem 3 let se objevuje egocentrická řeč. Jde o takový způsob komunikace, kdy dítě nereaguje na to, co řekl druhý, tzv. neodpovídá, ale otevírá vlastní téma bez návaznosti na to, co slyšel. Tento styl komunikace však postupně vymizí, jelikož děti učíme vést dialogy, při kterých je vedeme k reakci na informaci předanou od nás, nebo od jiného dítěte. (Říčan, 2004). Dialog je také základní metodou vedení v dramatické výchově, kterou učitelka velmi často využívá naprosto přirozeně.

V rámci socializace se u dítěte vyvíjí sociální kontroly, které slouží k tomu rozpoznat, jaké chování je žádoucí a které nežádoucí. Dítě tedy odkoukává, na základě vlastní zkušenosti i na základě zkušeností druhých, co je příznivé a snaží se to přijmout za své (Langmeier, Krejčíková, 1998).

1.4 Hra dítěte předškolního věku a dramatická výchova

1.4.1 Základní charakteristika hry dítěte předškolního věku

Hra je základní činností dítěte v předškolním věku, která má největší váhu a skrz ni je propojené učení včetně dalších rozvíjejících aktivit. Je pro dítě zdrojem poznání, jelikož vlastní zkušeností a prožitkem získává nové poznatky, které pak využívá v dalších aktivitách. Ve hře děti uplatňují svou fantazii, ale její základ je tvořen z již získaných zkušeností, nejčastěji vypořizovaných od okolí, které si chce samo ve hře vyzkoušet. Dochází k uspokojování potřeby sociálního kontaktu, jelikož v mateřské škole dítě komunikuje s kamarády, učí se spolupracovat a tím prohlubuje i vzájemné vztahy. V dětské hře nikdy nejde o to, co bude výsledkem, ale jaký vnitřní prožitek z toho dítě bude mít a jaký dopad na něj bude mít celý její proces (Opravilová, 2016). A tomu je tak i v dramatické výchově, ve které také nejde o produkt, ale o její proces.

V předškolním období jsou děti ve stádiu symbolické hry. Nejde pouze o přizpůsobení situace, ale o přizpůsobení řeči, která se pak nazývá řeč symbolická. Každé dítě má svou vlastní asimilaci a tudíž neexistuje řeč jednotná. Dítě si ji utváří podle toho, co skrz ni chce vyjádřit a jelikož mu k tomu nestačí řeč, volí si k ní různé předměty, hračky, rekvizity, které jeho představu znázorňují (Piaget, Inhelderová, 2001). V dramatické výchově se děti učí vyjadřovat své představy, myšlenky či nápady, jak prostřednictvím řeči, tak prostřednictvím svého těla. Děti se postupně seznamují s tím, jaké má jejich tělo možnosti, jak pracovat s výrazem a to díky průpravným hrám a cvičením.

1.4.2 Stádia dětské hry propojené s dramatickou výchovou

Hra se u dítěte objevuje již kolem 2. a 3. měsíce života a začleňujeme ji do sociální hry. Probíhá v kontaktu s druhou osobou při pohledu z očí do očí, či za doprovodu povídání. Při této hře jde zejména o prožitek dítěte, který dává najevo pomocí úsměvu (Suchánková, 2014).

Dalším stádiem je hra samostatná, která se objevuje v kojeneckém období. Dítě si hraje samo se sebou. Využívá k tomu jednotlivé části a to mnohdy i za pomoci zvuků, které si teprve osvojuje a zkouší jejich možnosti. Poté začíná zapojovat dostupné předměty (kostky, auta, panenky) a začíná s nimi záměrně manipulovat. Tato fáze hry je specifická

u dětí do tří let, ale realizujeme ji i nadále v průběhu našeho života (Svobodová, 2010). Samostatná hra se využívá i v rámci dramatické metody simultánní improvizace, kdy jednou z možností její realizace je, že každé dítě jedná samo za sebe nezávisle na ostatních, ve stejně vytvořených podmínkách. Tento způsob individuální hry je vhodný, aby si ve hře mohlo každé dítě ztvárnit svou představu bez přizpůsobování okolí.

V další fázi vývoje hry dochází ke hře paralelní. Dítě si stále hraje samo, ale už vedle dalšího dítěte. Každé z nich realizuje svou hru, místy může sledovat hru druhého, ale nejde o hru společnou (Suchánková, 20014). Tento způsob hry vidíme zejména na dětských hřištích, konkrétně na pískovištích. Každé dítě si hraje individuálně a reagují na sebe velmi často až ve chvíli, kdy jim do jejich hry nevítaně někdo vstoupí. Například, když jim někdo něco zboří, nebo vezme hračku. O spolupráci a vzájemnou komunikaci jde až v následujícím stádiu.

Ve stádiu sdružující hry se nacházejí děti přibližně od tří let. Objevuje se zejména při námětových hrách, kdy každé dítě zaujímá odlišnou roli, ale společně se podílejí na vytváření hry společné (Svobodová, 2010). Prostřednictvím rozehrávání krátkých etud v dramatické výchově děti také vstupují do role různých postav ve fiktivních situacích a učí se pomocí hry spolu komunikovat a spolupracovat.

Posledním stádiem hry je hra kooperativní, ke které dochází většinou až ke konci předškolního období. Zahrnuje vyšší stupeň spolupráce a především domluvu mezi všemi dětmi. Děti v těchto hrách často řeší problémové situace, snaží se objevovat co nejvíce možných řešení, až dojdou ke společnému závěru. V tomto typu hry děti často přebírají celou organizaci hry a učitelka ustupuje do role pozorovatele nebo může přejít společně s dětmi do role hráče (Svobodová, 2010). Tento způsob hry je uplatňován v dramatické výchově, konkrétně ve strukturovaném dramatu, který vyžaduje spolupráci a kooperaci mezi jednotlivými hráči.

1.4.3 Dramatická hra

Co se týče dramatické hry, tak ta se zaměřuje na osobnostní a sociální rozvoj jedince, avšak prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění. Mezi její hlavní principy patří tvořivost. Objevuje se v ní napětí z určitého očekávání, nahlíží na realitu

z různých úhlů a pohledů, děti se aktivně podílejí na jejím utváření svým rozhodováním a plánováním, identifikují se s postavami a volně projevují své emoce.

Nejdříve pracujeme s dětmi převážně hromadně, kdy každé dítě má prostor pro vlastní vyjádření. Při této organizaci hry nedochází k vzájemnému pozorování, hodnocení a díky tomu se děti cítí příjemně a přirozeně. Postupně pak přidáváme hry, které vyžadují určitou míru komunikace, která může probíhat jak pomocí řeči, tak i prostřednictvím zvuků či pohybů. Čím více začínáme zapojovat hry s kontaktem, tím více prohlubujeme vztahy mezi jednotlivými dětmi. Je potřeba však vytvořit prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně a každé jejich vyjádření a nápady jsou přijímány pozitivně. Když fungují hry simultánní, začínáme zařazovat hry po menších skupinách, až případně k projevu sólovému (Mlejnek, 2004). Nikdy však děti nenutíme k sólovému projevu, pokud se na to necítí. Obecně nenutíme děti do výkonů, na které děti ještě nejsou připraveny a mohlo by to pro ně být velmi nepříjemné.

S dramatickou hrou souvisí hry pohybové, díky kterým se děti učí pracovat se svým tělem. Zejména se pracuje se správným držením těla, chůzí po prostoru za doprovodu zábavných námětů, nebo pohybem za doprovodu hudby. Díky pohybovým hrám se u dětí rozvíjí nejen pohybové, ale i, hudební či řečové citění, díky zapojování rytmických her a cvičení, která jsou realizována zábavnou formou. Využití zde najdou i Orffovy nástroje, zejména při improvizovaných cvičeních nebo vytváření zvukové koláže (Mlejnek, 2004). Obecně jsou dramatické hry propojovány s dalšími estetickými výchovami a tím se děti rozvíjí celistvě.

Součástí dramatické hry je využívání kostýmů a rekvizit. Nejčastěji se však pracuje se zástupnými předměty. Principem je zvolit předmět, který je podobný předmětu v mé představě a podle ní ho pojmenovat a využívat. Například ze dvou tužek vzniknou čínské hůlky (Mlejnek, 2004). Zástupné předměty využíváme zejména při tvorbě prostředí v příběhu nebo také jako kostýmní prvky při vstupu do rolí.

2. Dramatická výchova v mateřské škole

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxí zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených“ (Machková, 1998, s. 32).

Dramatická výchova přispívá jak k rozvoji osobnosti dětí, tak i ke zlepšení rozvoje v sociální oblasti. Mezi její základní nástroj patří vytváření fiktivních situací, které mají znázorňovat svět reálný a děti do něj mohou vstupovat skrz určitou roli, řešit problémy a jednat a to všechno na základně přímé zkušenosti (Průcha, Walterová, Mereš, 1995).

Tím, že dramatická výchova vychází z principu přímé zkušenosti a prožitku, tak je právě ideální metodou do mateřské školy, kde si děti potřebují vše vyzkoušet na vlastní kůži, jelikož je to ten nejefektivnější způsob učení.

Na další principy, ze kterých vychází dramatická výchova a jsou významné i pro realizaci dramatické výchovy v mateřské škole, se podrobněji podíváme v následující podkapitole.

2. 1. Základní principy dramatické výchovy v mateřské škole

2. 1. 1. Zkušenost

Základním principem je již zmiňovaná zkušenost. *„Zkušenost znamená účast a aktivitu (buď ve fikci, zástupnou či zprostředkovanou) a zaznamenávání této účasti v paměti jako trvalé součásti myšlení a cítění. Na jejím základě se pak posuzuje a zpracovává zkušenost další“ (Machková, 2007, s. 12).*

Jelikož se vlastní zkušenost okamžitě zaznamenává a uchovává, tak se preferuje učení přímou zkušeností a vlastním prožitkem především v předškolním vzdělávání.

Při strukturovaném dramatu se musí vycházet právě ze zkušeností dětí, abychom v nich mohli rozvíjet zkušenosti nové. Musíme vědět, jaký souhrn znalostí již mají, abychom na něj mohli plynule navázat. Co se týče využívání principů strukturovaného dramatu, tak je potřeba znát, jaká je ve třídě zkušenost s dramatickou výchovou. Zda ji

běžně realizují a využívají průpravné hry a cvičení nebo se na rozvoj dramatickou výchovou vůbec nezaměřují. Jelikož je SD svou strukturou a požadavky náročnější, určité je vhodné na to děti připravit právě pomocí vhodných průpravných her a cvičení, ve kterých se seznámí se základními metodami a technikami, které pak budou schopny modifikovaně uskutečňovat právě ve strukturované lekci. Pro ideální realizaci SD je znalost zkušeností dětí velmi podstatná.

2. 1. 2. Prožitek

Se zkušeností je spjatý i prožitek dítěte, tudíž jakým způsobem prožívá jednotlivé situace. Prožívání je u každého dítěte jiné, i když navodíme všem stejnou situaci. U každého dítěte zapojíme co nejvíce smyslů, protože prožitek je vždy spojen se zkušeností a tu má také každé dítě vždy jinou, nehledě na další psychické či fyzické aspekty (Svobodová, Švejnová, 2011).

V dramatické lekci jde především o tom, aby děti vše na vlastní kůži prožily a došlo k určitému vyjádření emocí jak pozitivních, tak i těch emotivních. To, co děti v průběhu aktivit prožívaly, nám pomůže zjistit reflexe. V dramatické výchově zastává velmi důležitou pozici, protože díky ní můžeme od dětí různými formami zjistit, co a jak konkrétně prožívaly. Tím získáme pro nás cennou zpětnou vazbu. Je ale potřeba vytvořit neformální, pozitivní a bezpečné prostředí, aby byly děti ochotné se svěřit.

2. 1. 3. Hra

Dalším principem je i základní činnost dítěte, což je hra. Jak v běžné hře, tak v dramatické hře, jde především o hru „na něco“ či „na někoho“. S tím souvisí přijímání určité role, ve které dítě jedná v uměle vytvořené situaci. A právě ve fiktivní situaci v roli někoho jiného má dítě prostor experimentovat, objevovat, zkoumat a poznávat svět (Marušák, Králová a Rodriguezová, 2008).

Velmi cenné jsou průpravné hry a cvičení, které se zaměřují na jednotlivé oblasti rozvoje (sociální, osobnostní, dramatickou) a jsou určitou přípravou pro složitější celky v dramatické výchově. Celkově je hra tou nepřirozenější a nejefektivnější metodou učení a proto bychom ji měli využívat v maximálním množství ve všech možných formách, ale s tím, že její zásady zůstanou neporušeny (např. zásada svobody, aktivity, aj.).

2. 1. 4. Tvořivost

Mezi neopomenutelný princip patří princip tvořivosti, který by se měl dodržovat při jakékoliv činnosti, nejen při dramatické. V dramatické výchově se využívá především expresivní kreativita, která je samovolná a objevuje se u každého člověka, ale můžeme se setkat i s kreativitou invenční. Ta však souvisí až v případě tvorby internačního procesu, nikoliv v procesu dramatické výchovy (Marušák, Králová a Rodriguezzová, 2008).

Tvořivost se v mateřské škole „zabíjí“ nejčastěji tím, že děti dostávají jednotná zadání, s přesně stanoveným materiálem, která mají pouze jedno řešení. Určitě je jednodušší připravit všem dětem jednotné podmínky a očekávat pouze jeden výsledek, tímto způsobem, ale dítě nemá možnost zapojit právě svou kreativitu, nemá možnost přijít s něčím novým, originálním a tím pádem se v této oblasti rozvoje se nijak nevyvíjí.

Někdy je lepší nechat otevřené zadání s možností výběru vlastních pomůcek, partnera a volby postupu, kde má dítě možnost tvořit nebo mu být partnerem, či stát pouze v roli pozorovatele, než mu všechno rovnou zprostředkovávat.

2. 1. 5. Partnerství

K tomu aby ve třídě a při činnostech probíhala pozitivní atmosféra a bylo vytvořené bezpečné prostředí, k tomu slouží princip partnerství. Ten vyjadřuje jak respekt dítěte k učiteli, tak učitele k dítěti, nebo i projev empatie vůči sobě a též být sami sobě spoluhráčem/ partnerem. S tím souvisí i demokratický styl výchovy, který musí nastavit učitelka, především vytvořením společných pravidel, které platí pro všechny, co se ve třídě objevují (Svobodová, Švejdvová, 2011).

Tento princip platí jak ve třídě mateřské školy, tak i v dramatické výchově, protože v ní jde především o skupinové činnosti a právě v nich je naplňování tohoto principu velice podstatné, aby probíhala správně a efektivně.

2. 1. 6. Psychosomatická jednota

„Psychosomatická jednota je jednota těla a duše, schopnost vnímat své prožitky a jednat v souladu s nimi, nebát se sdělit ostatním své pocity“ (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 57- 58). V dramatické výchově se velmi silně pracuje s tímto principem, protože právě v ní jde o vyjádření svých představ a myšlenek skrze naše tělo do určitého vnějšího

projevu. K tomu využíváme naší mimiku, gesta, postoje i pohyby a další způsoby vyjádření skrz neverbální komunikaci, která může a nemusí být doprovázená slovem (Machková, 2007).

K tomu, aby docházelo k co nejpřesnějšímu vyjádření a došlo ke správné interpretaci, tak se v pohybové průpravě pracuje s vlastním tělem, přičemž se zaměřujeme na držení těla, chůzi, koordinaci pohybů, prostorovou orientaci včetně pohybu v prostoru a i na vyjádření emocí skrz tanec a hudbu. Postupně pracujeme od nejjednoduššího ke složitějšímu způsobu vyjádření pomocí svého těla a na tom, aby dítě bralo své tělo jako prostředek komunikace.

2. 1. 7. Zkoumání a experimentace

Tento princip je založen především na hledání nových odlišných řešení a na pohledu na problém z různých úhlů. Vedeme děti k tomu, aby nebyly spokojené s prvním výsledkem, na který přijdou, ale aby hledaly další východisko, kterým lze daný úkol vyřešit. Mohou tím zjistit, že ten první výsledek nebyl zas tak dobrý a mělo význam hledat další řešení. Proto se aktivity v dramatické výchově často objevují, ale třeba pod jiným tématem s jinými pomůckami, aby děti byly neustále podněcovány k bádání věcí co nejvíce do hloubky (Machková, 2007).

K tomuto principu je potřeba dětem dát pro zkoumání a experimentaci prostor a pokládat jim takové otázky a instrukce, které jim nedávají najevo, co je správně a co ne a s tím souvisí i náš projev. Musíme si dávat pozor na to, co za nás říká naše tělo a zda ani malým posunkem ve tváři nedáváme najevo svůj názor. Pro mě je základem tohoto principu nedávat dětem hotové věci, ale vzbudit v nich zájem o zkoumání a objevování, jelikož ze získaných informací vlastní zkušeností budou mít vždy větší radost

2. 1. 8. Hra v roli

Hra v roli probíhá u předškolních dětí ve volné hře naprosto přirozeně, když si hrají „na něco“ a je to „jako“. Ve hře v roli jako takové nám jde jak o nápodobu, tak i o jednání ve vytvořené fiktivní situaci (Svobodová, Švejnová, 2011). Díky hře v roli dítěti vytváříme bezpečný prostor pro jejich vyjádření skrz jinou postavu, ve které mohou jednat přirozeněji a otevřeně.

Ne vždy však využíváme v dramatických aktivitách hru v roli, jelikož nám jde v dramatické výchově i o jednání dětí samotných, kdy chceme znát jejich pohled na věc, názor a nápady k řešení situace.

Hra v roli není v dramatické výchově jen jejím základním principem, ale patří i mezi její základní metody. Hře v roli jako metodě se budeme ještě věnovat podrobněji

2. 2. Metody a techniky dramatické výchovy v mateřské škole

V této kapitole se zaměříme na vybrané metody a techniky dramatické výchovy, které nejčastěji využívá strukturované drama.

„Metoda je cesta, která nás vede k cíli. Je to činnost pedagoga a dětí, která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Techniky jsou cesty užší a konkrétnější. Metody, techniky i hry si vybíráme, vytváříme a užíváme v souladu s obsahem učiv a především s cíli, které jsme si stanovili“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 69).

Podle Valenty (2008) lze pojem metod definovat mnoho způsoby. Zmiňuje, že v dramatické výchově může být metoda specifický proces, základní koncepční metodický princip, soubor postupů nebo také konkrétní postup činností. Co se týče techniky tak tu Valenta vnímá jako konkretizaci metod, která se orientuje často jen na jeden cíl, dále může být i dovedností, ale může se také určit až podle jejího zaměření. Jak metoda, tak technika má více možností výkladu a proto spolu tyto dva pojmy často splývají.

Mezi první metody patří činnosti napodobivé, které kopírují činnost někoho jiného a po nich vznikaly metody slovní (vyprávění, vysvětlování, diskuze, instrukce) až došlo i na názorné, demonstrační a další. V současné době preferujeme především metody, ve kterých se děti učí přímou zkušeností a na základě vlastního prožitku (Machková, 2007).

2. 2. 1. Hra v roli

Hru v roli jsme zmiňovali již v principech dramatické výchovy, teď se na ni zaměříme, jako na metodu.

Hra v roli nám umožňuje vyzkoušet si jednat v roli jiné osoby a prozkoumat věci z jiného úhlu pohledu a tím získat objektivnější pohled. Díky vytvořené fiktivní situaci se dítě na vytvořené situaci skrz jinou roli učí jednat a rozhodovat, protože jednání ve fikci je

bezpečné, může zkoušet, kam až může zajít a to bez následků a na základě prožitku, vlastní sebereflexí a reflexí od okolí zjistí, jaké jednání bylo či nebylo příznivé a jaké by to mohlo mít v realitě dopad. Dramatická výchova není krátkodobý proces a hráči do něj vstupují bez jakékoliv herecké či dramatické průpravy a tak se každou získanou zkušeností posouvají dál, proto je potřeba stavět hodinu dramatické výchovy na zkušenostech hráčů a jejich potřebách (Machková, 1980).

Tato metoda má tři stupně. Nejdříve je ve fázi simulace, kdy vytvoříme fiktivní situaci, ve které dítě jedná samo za sebe. Poté je fáze alterace, kdy je opět nastolená fiktivní situace, dítě už je v roli jiné postavy, ale jedná podle toho, jak by se chovalo samo. Aby děti byly schopny alterace, využíváme různá průpravná cvičení, kdy mají možnost vstoupit do role postav a jednájí v nich podle svého uvážení. Objevuje se však i ve spontánních činnostech, kde si děti hrají „na něco“ či „na někoho“ a chovají se tak, jak ony samy uznají za vhodné. A poslední fáze je charakterizace, kde dítě jedná ve fiktivní situaci v jiné roli a podle toho, jak by se zachovala daná postava. Toto je nejvyšší stupeň hry v roli, do kterého se nemusí dostat všechny děti na konci předškolního věku. Snažíme se ji ale zapojovat, především do příběhových lekcí, ve kterých se děti s postavami více seznamují a když je dostatečná identifikace s danou postavou, tak by charakterizace měla být snadnější (Svobodová, Švejdivá, 2011).

Hru v roli využíváme jak simultánně, aneb hromadně, tak postupem času přejdeme i do skupinového či individuálního jednání v roli. Simultánní improvizaci využíváme zejména u mladších dětí, pro které je příjemnější jednat v rámci skupiny a není na ně upoutána taková míra pozornosti jako při sólovém výstupu (Machková, 2007).

2. 2. 2. Improvizace

Stejně jako hra v roli patří improvizace jak do základních principů dramatické výchovy, tak i do jejích metod.

V improvizaci jde o jednání bez jakékoliv přípravy ve vytvořené fiktivní situaci. *„Vznikají “ted’ a tady” a nelze je ve stejné podobě nikdy zopakovat. Jsou neopakovatelným procesem těch, kteří je právě tvoří“* (Bláhová 1996, s. 59). Improvizace může být jak hromadná, tak i skupinová, ve dvojicích či individuální. Pokud s dramatickou výchovou

s dětmi teprve začínáme, tak opět jdeme postupně od hromadných improvizací, ve kterých se cítí komfortně, až se postupně dostaneme i k té individuální.

V rámci dramatické výchovy využíváme hraní etud, které jsou nejčastěji improvizované, kratšího trvání, s malým obsazením rolí. Hráči v nich mají prostor vstoupit do role a vytvářet situace, kterými mohou příběh rozvíjet či zvrátit.

V dramatické výchově pracujeme jak s improvizací s dramatickým dějem, ve které hráči zkusí možnosti situace a snaží se pro ni najít určité řešení, tak i s improvizací bez dramatického děje, které zaměřujeme buď na rozvoj konkrétních dovedností, nebo slouží pouze k relaxaci (Bláhová, 1996).

Ve strukturovaném dramatu se však upřednostňuje improvizace s dramatickým dějem, jelikož je strukturované drama tvořeno na základě příběhu či tématu a improvizace se k němu přímo vztahuje. Hráči mají pak možnost vstoupit do příběhu, ovlivnit a vyřešit ho.

2. 2. 3. Simultánní improvizace

Tento způsob improvizace je hromadný, když všichni najednou rozehrávají určitou situaci. Může probíhat tím způsobem, že každý hráč rozehrává situaci a hraje tak sám pro sebe. Nebo bude postavena na souhře všech hráčů a to buď se vzájemným kontaktem, nebo bez. Při této metodě se hráči nepozorují a jde pouze o jejich vlastní vyjádření individuálním způsobem. Jediný, kdo jejich činnost sleduje, je učitel, aby vhodně reagoval při průběhu jednotlivých cvičení. Díky pozorování získává i cenné informace o projevech jednotlivých hráčů, se kterými může pracovat do budoucna (Machková, 1980).

Organizačně je to zajištěné tak, že pokud se jedná o simultánní improvizace individuální, tak každý hráč má vymezený prostor, ve kterém jedná. Často se tato metoda využívá skupinově, kdy v každém rohu místnosti je jedna skupina, v každé skupině každý hráč zaujímá svou roli a všichni mají stejné zadání a rozehrávají situace všichni najednou. Jejich průběh a řešení však může být ve skupinách naprosto odlišný.

Improvizace tohoto typu se využívá, pokud nám jde především o prožitek hráčů a hledání řešení nastolené situace bez přípravy. Po odehrání těchto improvizací nedochází k přehrávání ostatním skupinám, ale na základě improvizovaných etud nám vzniknou určité možnosti řešení, se kterými můžeme pracovat v dalších aktivitách.

2. 2. 4. Brainstorming

V rámci této aktivity, mají možnost vyjádřit své nápady, myšlenky či asociace k nastíněnému tématu. Každý má možnost přispět se svým nápadem, ale je důležité vytvořit takovou atmosféru, kde je každý nápad dobrý a žádný není kritizován či ponižován. Pokud bude taková atmosféra vytvořena, tak u dětí aktivizujeme představivost a fantazii (Bláhová in Koťátková 1998).

Tato aktivita se zařazuje zejména na úvod dramatické lekce, jelikož se snažíme v dětech probudit zájem o nastolené téma, kterému se v dalších aktivitách budeme více věnovat, zkoumat ho a řešit v něm určité situace. Tato metoda je využívána velmi často právě při strukturovaném dramatu, kde chceme navodit téma či situaci a zařazuje se tak především na začátek. Také nám může sloužit jako zdroj informací, co vše děti o daném tématu vědí a můžeme z toho vycházet při plánování.

2. 2. 5. Narativní pantomima

Principem narativní pantomimy je vyprávění za doprovodu pantomimy. Realizuje se tím způsobem, že učitel vypráví určitý příběh a děti mají za úkol ho ztvárňovat pomocí pohybu. Díky tomuto znázorňování příběhu mají děti možnost částečně vstoupit do příběhu a lépe ho pochopit skrz vlastní vyjádření a na základě přímé zkušenosti. Pokud bychom příběh jenom převyprávěli, tak to na děti nemá takový vliv, jako když ho mají možnost ztvárnit.

U dětí v mateřské škole v průpravných hrách a cvičeních využíváme jako námět nejčastěji skutečný svět, který děti dobře znají a jsou jim velmi známé činnosti, které v nich dělají. Dokážou je pantomimicky ztvárnit, i když v tom prostředí nejsou, protože s daným prostředím mají vlastní přímou zkušenost. Proto je vhodné volit prostředí hřiště, zahrady, obchodu, koupaliště, jelikož se k němu často vztahují i pozitivní vzpomínky (Machková, 2018b).

Ve strukturovaném dramatu se s touto metodou také často setkáváme, jelikož se snažíme příběh prožít jak emocionálně, tak skrze naše tělo, což tato metoda nabízí. Velmi často při této metodě využívá učitel boční vedení a vypráví, co se v příběhu odehrává a děti mají za úkol to za pomoci svého těla ztvárňovat.

Tato metoda je nejčastěji realizovaná simultánně a každé dítě se většinou soustředí jen samo na sebe, na příběh a své pohyby, tak se při této metodě cítí bezpečně, jelikož není středem pozornosti. U dětí předškolního věku se zpočátku může objevit, že děti čekají, až jim to učitel ukáže, nebo odkoukávají pohyby od ostatních, ale čím častěji se této činnosti budeme věnovat v různých kontextech, tak děti budou samostatnější a budou schopny vyjádřit své představy bezprostředně na ostatních.

2. 2. 6. Učitel v roli

Tato metoda v sobě nese velký význam a mohla by se považovat jako jedna z nejeфекtivnějších. Především v mateřské škole je velmi přínosná vzhledem k tomu, že když učitel vstoupí do role jiné postavy, tak děti to bez problému přijmou a reagují na něj, jako kdyby opravdu byl někým jiným.

Učitel vstupem do role upoutává pozornost hráčů a především na ní přehazuje zodpovědnost, co se týče komunikace s ním a řešení vzniklých situací, které musí řešit teď a tady. Učitel tak má prostor sledovat jednání skupiny a zároveň ho ovlivňovat svým projevem. Může také navodit určité napětí a více vtáhnout hráče do děje. Učitel v roli musí reagovat na podněty skupiny a zároveň jim předat informace podstatné další aktivity.

Než vstoupí do role, musí si ujasnit, jak chce na hráče působit, jakým způsobem se bude vyjadřovat a jaký kostýmní prvek využije, aby odlišil sám sebe od postavy, do které vstupuje. Často se využívají drobné rekvizity, které mají podporovat charakter postavy a neměly by být využívány bezvýznamně. (Machková, 2007).

Tato metoda se zpravidla využívá právě ve strukturovaném dramatu, kdy děti komunikují s učitelem v roli, reagují na něj a díky této aktivitě, často získají nové poznatky týkající se příběhu, které musí vzít v potaz při dalších aktivitách. Učitel však musí zvážit, do jaké role je vhodné vstoupit a jaký to má význam v příběhu.

S dětmi v mateřské škole se mi osvědčilo připravit děti na příchod učitele v roli a to tím způsobem, že než přijde, tak společně zformulujeme otázky, na které bychom se ho chtěli zeptat, co by nás mohlo zajímat. Jelikož je pro ně učitel v roli často velmi atraktivní, tak by pak z místa nemusely zvládnout zformulovat otázky a zeptat se na to, co je potřeba.

Proto je vhodné alespoň v počátcích při práci s touto metodou děti naučit formulovat otázky a být jim v této oblasti oporou.

2. 2. 7. Zrcadla

V této metodě jde o kopírování postoje, pohybu i výrazu. Může to probíhat jak hromadě, kdy se všichni snaží napodobit pohyb jednoho, nebo ve dvojicích, kdy jeden předvádí a druhý napodobuje. Při prvních zkušenostech s touto metodou je učitel tím, kdo předvádí pohyby, jelikož ví, v jakém tempu má provádět změny a jaký pohyb je pro děti přijatelný (Svobodová, Švejdvová, 2011).

Při této metodě dochází ke koordinaci vlastního těla, soustředění na jednotlivé pohyby a k určitému napojení mezi předvádějícím a zrcadlem.

2. 2. 8. Živé obrazy

Podstatou této metody je ztvárnění našich představ skrz vyjádření našim tělem. Realizuje se nejčastěji v menších skupinách, ale lze vytvořit i hromadný obraz, ve kterém je principem vytvořit z našeho těla nehybnou sochu fotografií či obraz a prostřednictvím našeho těla vyjádřit náš postoj, představu či myšlenku (Morganová, Saxtonová, 2001).

Živé obrazy je možné i rozehrát, kdy nejdříve hráči vytvoří nehybný obraz, na daný signál ho krátce rozehrají buď beze slov či za doprovodu slova a opět na daný signál ztvární nehybný obraz. Umožní nám to tak hlubší náhled do situace.

V rámci strukturovaného dramatu lze tuto metodu využít při pohledu na situaci z různých úhlů pohledů, jelikož to je jeho základním principem a tato metoda nabízí jeho uplatnění. Hráči jsou rozděleni do skupin, mají zadanou stejnou situaci, ale každá skupina se na ni dívá a jedná v ní v roli jiné osoby. Při následném vzájemném rozehrání se tak otevrou obzory při uvažování nad situací a pohled hráčů na věc bude objektivnější.

2. 2. 9. Štronzo

S touto metodou je dobré děti seznámit hned v počátcích dramatické výchovy, nebo na začátku školního roku, protože ji využijeme i v jiných činnostech v mateřské škole.

Tato metoda nám poslouží, když potřebujeme, aby děti stály v klidu, bez pohybu. Pomocí této metody se učí korigovat své pohyby, zklidnit své myšlenky, soustředit se a to vše na základě slovního signálu „štronzo“. Velmi často to využíváme v rámci her a průpravných cvičení, díky kterým se tuto metodu děti nejlépe naučí ovládat. Pokud tuto metodu děti budou ovládat v průběhu her a cvičení, určitě to zúročíme i v dalších metodách a technikách (Svobodová, Švejdová, 2011).

2. 2. 10. Vnitřní hlasy (alej svědomí)

Při této metodě hráči vytvoří dvě řady naproti sobě a tím nám vznikne ulička, kterou bude procházet zásadní postava z příběhu, kterou bývá zejména učitel. Během procházení uličkou se učitel postupně dívá na jednotlivé hráče a při jeho pohledu mají říct, jeho myšlenky (Bláhová in Koťátková 1998).

V průběhu této aktivity si hráči uvědomují vážnost problému či situace, ve které se postava nachází, proto je často stavěna před aktivitou, ve které budou hráči rozhodovat o jejím osudu (Neelands, 1990).

Při této technice je důležité, aby už byla dostatečná identifikace s danou postavou, aby hráči dokázali uvažovat nad jejími myšlenkami. Pokud nebude dostatečná, může dojít k tomu, že děti budou vyjadřovat své myšlenky, nikoliv myšlenky postav. S tímto problémem jsem se setkala při realizaci dramatické lekce s prvky strukturovaného dramatu s dětmi ve věku 4- 6 let, pro které bylo náročné uvažovat nad myšlenkami někoho jiného. Pro děti v tomto věku je zapotřebí udělat velmi silnou identifikaci s postavou, aby tato metoda probíhala správně.

2. 2. 11. Horká židle

Tato metoda se realizuje tím způsobem, že jeden člověk sedí na židli a má za úkol odpovídat na otázky kladené od ostatních hráčů a to pravdivě (Bláhová in Koťátková 1998).

Často je využívána učitelem v roli, kdy se děti mohou doptávat na informace, které jsou pro ně podstatné v nastolené situaci, a učitel v roli jim na ně pravdivě odpovídá. Na horké židli může sedět i jedno z dětí. Musíme však dávat pozor, pokud je v roli negativní

postavy, aby dítě nebylo moc dlouho vystavené tlaku skupiny (Svobodová, Švejdomá, 2011).

2. 2. 12. Postojová osa

Díky této metodě můžeme zjistit, jaký postoj zaujímají děti k dané situaci, nebo jaký vztah mají k postavě v příběhu.

Pokud se to týká postoje k určité situaci, tak se často využívá škála, kdy na každou stranu místnosti „umístíme“ protikladné názory a hráči mají za úkol se postavit podle toho, jaký postoj zaujímají. Poté se individuálně ptáme hráčů na jejich názory a odůvodnění jejich postavení. Tato osa se využívá i při skupinovém rozhodování, které je specifické pro strukturované drama, kdy podle převažujícího názoru řešení ve skupině, se následně ubírá děj.

Při zjišťování vztahu k postavě v příběhu umístíme jeho kostýmní prvek doprostřed místnosti a děti se postaví k němu v takové vzdálenosti, jak jim je sympatický a jaký vůči němu zaujímají postoj. Poté opět chceme po jednotlivých hráčích odůvodnění, proč jsou tak blízko či daleko od postavy.

Tuto metodu je vhodné zařadit ve chvíli, kdy se děti orientují v příběhu, nebo když už mají intenzivnější identifikaci s postavou z předchozích aktivit, aby na základě informací o postavě a její postavení v příběhu si mohli vytvořit k ní vztah.

Lze ji pojmout i jako škálu, nikoliv postojovou osu, která se využívá, když například chceme po hráčích, aby zhodnotili aktivitu. Když byla velmi jednoduchá, tak ruku dají až úplně k zemi a když naopak hodně těžká, tak ji dají nad hlavu. V rozmezí těchto dvou bodů dávají ruku tak vysoko, jak náročná pro ně aktivita byla. Často se tato aktivita realizuje se zavřenýma očima, aby se hráči nebáli vyjádřit svůj názor a zůstali v určité anonymitě (Svobodová, Švejdomá, 2011).

2. 2. 13. Schůze

Tato metoda slouží k řešení určité situace/ problému tím způsobem, že se uspořádá hromadná schůze, ve které hráč vstupuje do role a na základě hromadné diskuze se snaží přispět k řešení určeného problému. Jelikož patří schůze mezi formální záležitost, tak je dané určité uspořádání, například židle v kruhu, uspořádané sezení na polštářích apod.

Aby probíhala diskuze a docházelo k naslouchání všech, kteří se chtějí vyjádřit, tak učitel nejčastěji vstupuje do vedoucí pozice. Například, když je schůze všech pracovníků školy, vstupuje do role ředitele a má možnost diskuzi korigovat a případně usměrňovat. Než schůze začne, tak se každý představí a řekne, jakou roli na schůzi zaujímá (Morganová, Saxtonová, 2001).

Při zařazení této metody už mají hráči povědomí o příběhu, jsou s ním seznámeni a uvědomují si vlastnosti zásadních rolí v příběhu díky předchozím aktivitám. Tím pádem jsou schopni jednat o vzniklém problému, navrhnout řešení a reagovat na ostatní hráče v roli.

2. 2. 14. Práce s předměty, rekvizitou a loutkou

Rekvizitu jsme zmiňovali již v rámci učitele v roli, který často využívá kostýmní prvek, ale v rámci dramatické výchovy se dá s rekvizitou pracovat na mnoho způsobů.

Skrz předměty dostupné ve třídě, případně i nábytek lze ztvárnit prostředí, ve kterém se v dramatické lekci nacházíme. Pokud se lekce odehrává na různých místech, můžeme si je skrz předměty v prostoru označit, abychom svou představu přenesli do prostoru a byla pro nás jasnější. Děti tak mohou zkoumat možnosti dostupného materiálu a jeho využití při mapování prostředí (Neelands, 1990). Reálné věci z příběhu tak budou ztvárněny zástupnými předměty.

Loutek máme různé druhy a v mateřské škole jsou vždy součástí vybavení třídy, jelikož je velmi často využívanou pomůckou předškolního vzdělávání, ale dají se symbolicky využít i u starších dětí.

2. 2. 15. Zvuková koláž

Hráči při této metodě se snaží pomocí zvuků navodit atmosféru dané situace. Využívá se nejčastěji hra na tělo, ale využití při této aktivitě mají i Orffovy hudební nástroje, pokud je máme k dispozici.

Zvuková koláž se využívá zejména, když chceme ozvučit prostředí. Je však důležité zvolit prostředí, které hráči dobře znají a budou je napadat různé způsoby jejich ztvárnění. Činnost může být realizovaná po skupinách, kdy každá skupina má za úkol ozvučit dané prostředí, nebo může polovina skupiny sehrát krátkou etudu v zadaném prostředí a druhá

skupina jim k tomu udělá zvukový plán. Tento hudební podklad bude pro děti více přínosný, když si ho zrealizují samy, než když pustíme nahrávku z CD. Pokud však není nic jiného ke sledování a chceme se zaměřit jen na sluch, tak skupiny, které nepředvádí svou zvukovou koláž, si zavřou oči, aby zvuk vnímaly intenzivněji (Bláhová in Kořátková, 1998).

2. 2. 16. Reflexe

Reflexe patří mezi nejdůležitější metodu každé dramatické lekce, jelikož je jejím cílem zjistit, jaké měli během činností hráči emoce, prožitky a co pro ně bylo přínosné či naopak. Pro učitele reflexe slouží jako zpětná vazba pro jeho budoucí práce a děti se skrz ni učí vyjadřovat své pocity, nálady, myšlenky a upevňují si tak určité postoje a hodnoty.

Její forma může být řízená, kdy dětem pokládáme konkrétní otázky, ke kterým se mají slovně či výtvarně vyjádřit, ale může být i volná, kdy se děti mohou vyjádřit k čemukoliv, co je pro ně podstatné a mají potřebu to vystihnout (Bláhová in Kořátková, 1998).

Nemusí však probíhat až na konci, ale může probíhat v průběhu celé lekce, zejména po aktivitách, ve kterých děti jednaly ve fiktivních situacích a je potřeba reflektovat jejich aktuální pocity. Vždy by však měla proběhnout a to v takové míře, která je pro lekci či probírané téma potřebná.

2. 3. Role učitele a styly vedení v dramatické výchově využívané v mateřské škole

Učitel dramatické výchovy musí k plánování dramatické výchovy přistupovat velmi zodpovědně. Musí nejen vymyslet aktivity, které budou tvořit základní obsah lekce, ale určit si i způsob, kterým bude děti vést a předávat jim informace a do toho musí improvizovaně reagovat na aktuální jednání skupiny. Skrz tuto výchovu chceme děti vést ke zkoumání, experimentování a k vlastnímu objevování. Je velmi důležité, aby si pedagog určil, co dětem je potřeba sdělit a kdy jim nechat volnost při hledání řešení. Proto, aby se dramatická výchova realizovala efektivně a cítili se v ní dobře jak děti, tak učitel, tak je neustále potřeba lpět na vytváření pozitivního klimatu, což je záležitostí více setkání. Z pozice pedagoga to znamená, že se snaží vytvořit prostor pro jakékoliv nápady, které jsou přijímány pozitivně, nikoliv naopak. Snaží se, aby v rámci hodin komunikovaly děti

pokud možno každý s každým a aby se neškatulkovaly do konstantních skupin. Tomu zabrání velká škála her a cvičení a dokonce to upevňuje i jejich vzájemné vztahy. Nejen že on sám nikoho nezesměšňuje a neurčuje co je dobře a co špatně, ale vyžaduje to i po dětech a případně na takové chování reaguje a snaží se ho eliminovat. Co se týče předávání instrukcí, tak v dramatické výchově učitel nikdy nepředvádí, jakým způsobem je možné úkol realizovat a ani o tom nemluví. Tím v dětech sice vyvolává určitou představu, ale velmi silně u nich potlačuje tvořivost, kterou naopak v nich chceme vzbudit (Machková, 2011).

Jde však využít tzv. skrytou instrukci, kterou předáme jednomu z hráčů tak, aby to nikdo neviděl. V rámci další činnosti tak vybraný hráč ví něco, co ostatní neví a tím vnáší do hry nový podnět a ovlivňuje tak průběh činnosti (Morganová, Saxtonová, 2001). Tato technika se využívá spíše až u dětí školního věku, nebo ji lze využít v mateřské škole, pokud tam máme dítě, které bude schopno přijmout tajnou informaci a především ji realizovat. Například u dětí šestiletých nebo u dětí s odkladem školní docházky si myslím, že by to bylo možné realizovat s podporou průpravných her před aktivitou.

Nejčastěji využívanou metodou jak při běžném zadávání činností, tak i v dramatické výchově, je instrukce. V mateřské škole používáme slovní, ale u dětí školního věku, si můžeme dovolit i písemnou, pokud nese určitý význam v činnosti. Při začátcích v praxi je vhodné si instrukci, kterou chceme zadat předem napsat, jelikož je velmi důležité, aby byla výstižná, stručná a obsahovala jen to, co chceme, což nemusíme zvládnout improvizovaně na místě. Další formou, jakou může být instrukce zadána, je zadání v roli postavy v příběhu, což má často zejména u mladších dětí velký motivační význam a velmi často se to v příběhových lekcích či strukturovaném dramatu využívá (Míčková, 2019).

Skupinu hráčů lze však řídit nejen sdělováním informací v oznamovací větě, ale lze je vést otázkami. Otázkami kdo, co, proč, kdy, kde rozšiřujeme povědomí hráčů o situaci, vztazích, jednotlivých postavách a tím vytváříme celkový kontext. Často pracujeme s otázkami otevřenými, jelikož probouzí uvažování hráčů nad problémem a otvírají nám možnost hledání různých řešení. Při jejich interpretaci nedáváme najevo, že my víme řešení, ale snažíme se vědění přenést na hráče, protože oni jsou základními aktéry, kteří

mají možnost situaci vyřešit (Machková, 2018b). Při kladení otázek je však nutné počítat s velkou škálou odpovědí a je zapotřebí, aby každou z nich, která se týká tématu, učitel přijal a vtáhl do hry. Což vyžaduje určitou míru improvizace, kterou by měl učitel dramatické výchovy ovládat.

Další využívaným způsobem je boční vedení, jehož principem je, že učitel se neúčastní činnosti, ale stojí mimo dění a zadává podněty pro činnost hráčů. Učitelovo sdělování informací jde souběžně a plynule s jednáním hráčů, tudíž reaguje na vzniklé situace a do toho vybízí k inovaci a rozvíjí aktivitu, která má svůj začátek a konec (Morganová, Saxtonová, 2001). Tento způsob vedení se uplatňuje zejména při narativní pantomimě, kdy učitel stojí mimo dění a vypráví příběh, který hráči ztvárňují vlastním tělem v prostoru.

Mezi další nejčastěji využívané styly vedení patří vyprávění či předčítání. Rozdíl mezi těmito dvěma styly tkví v tom, zda učitel vypráví text a tím pádem předává instrukci bez textového podkladu, nebo zda čte instrukci z textu. I v tomto případě musí informace, které chceme předat hráčům být výstižné, stručné a jednoznačné, proto je vhodné si je opět předem zformulovat a říct si, co je cílem předání informací. V tomto případě hraje roli i interakce mezi učitelem a hráči a proto je důležité brát v potaz i prostorové uspořádání při předávání instrukce, aby se hráči cítili jak pohodlně, tak aby kontakt s nimi byl co neefektivnější. V tomto případě se doporučuje uspořádání do půlkruhu, jelikož každý z hráčů má přímý kontakt s učitelem a naopak (Machková, 2018b). Tuto metodu lze opět využít nejen v dramatické výchově, ale v dalších činnostech v rámci dne v MŠ, kdy chceme dětem něco sdělit, vysvětlit či zadat činnost.

V činnosti, která je organizována skupinově, má učitel prostor jednotlivé skupiny průběžně facilitovat aneb podpořit a zároveň zesílit jejich snažení. Zahrnuje to postupné obcházení skupin, aby učitel věděl, zda každá skupina pochopila zadání, zda mezi sebou hráči komunikují a kdo přijal jakou roli ve skupině. V rámci jeho pozorování vyhodnocuje, zda jeho instrukce byla jednoznačná, nebo zda je nutné činnost přerušit a některé informace doplnit či uvést na pravou míru. Zároveň kontroluje čas, poskytuje skupinám potřebný materiál a případně dává podněty k práci, pokud je skupina vyžaduje. Dále koriguje činnost, když je některá skupina rychlejší a dává jim podněty pro další zkoumání

a objevování, než pomalejší skupiny svou práci dokončí (Morganová, Saxtonová, 2001). Často se stává, že při skupinových aktivitách se učitel věnuje buď přípravě na další aktivitu, nebo jen stojí v pozadí a čeká, až skupiny činnost dokončí. Pokud však instrukce nebyla přesná a ne zcela jednoznačná, tak se to dozví až při případné prezentaci jejich práce a činnost nemusí splnit prvotní účel. Také přichází o cenné informace týkající se vztahů ve skupině a jejich vzájemné spolupráci a kooperaci, která někdy nemusí být ideální a učitelovo zakročení by bylo pro skupinu přínosné. Proto je opravdu velmi efektivní, když se průběžně jednotlivým skupinám věnuje a má přehled o tom, jakým směrem se situace ve skupinách vyvíjí.

Učitele v roli jsme již zmiňovali v základních metodách a technikách dramatické výchovy, patří však i do jednoho způsobů vedení hráčů, které lze využít zejména v dramatické výchově. Tento způsob vedení probíhá uvnitř situace, jelikož se učitel přímo účastní dané aktivity v roli jiné postavy, která je velmi často podpořena kostýmním prvkem. *„Může ovlivnit i napětí, temporytmus a svým vlastním projevem vtahovat hráče-zejména nesmělé- do hry, nastolovat okolnosti situace okamžitě, bez instrukce nebo výkladu, dodávat fikci na přesvědčivosti a ovlivňovat výraz hráčů“* (Machková, 2007, s. 76). Tento styl vedení je pro hráče často velmi atraktivní a má velký vliv na ovlivňování dané situace, proto by se neměla podcenit příprava tohoto stylu vedení, která již byla nastíněna při popisu učitele v roli, jakož to metodě dramatické výchovy.

2. 4. Specifika dramatické výchovy v mateřské škole

Dramatická výchova se v mateřské škole zařazuje zejména jako jeden větší tematický celek, nebo jako jedna z mnoha aktivit v průběhu jednoho dne. Výhodou realizace DV v MŠ je zařazení dramatické aktivity do jakékoli části dne jako součást tvůrčí aktivity (Machková 2018b).

S dětmi předškolního věku je důležité zpočátku pracovat na pravidlech, aby dramatické hry fungovaly. Základem je děti naučit vytvářet kruh, a to tak, aby všichni na sebe viděli. Součástí toho je však nutné se naučit i v rámci kruhu vhodně chovat a respektovat, když někdo mluví. S tím souvisí další pravidlo, že vždy mluví jen jeden. Tím vedeme děti k tomu, aby si dokázaly vzájemně naslouchat. Je dobré mít zásobu signálů či gest, u kterých víme, že zaujmou u dětí pozornost. Někdy se využívá pojem

štronzo, někdy však stačí jen tlesknout, či zazvonit zvonečkem. Záleží, na co bude konkrétní skupina dětí zvyklá (Míčková, 2019). V mateřské škole se velmi často vytváří pravidla, týkající se chování ve třídě. Není však od věci k nim zařadit i tyto pravidla, která jsou přínosem jak pro dramatickou výchovu, tak mohou sloužit i k organizaci dalších aktivit v rámci dne.

V tomto typu zařízení mají velké uplatnění dramatické průpravné hry a cvičení. Seznamují děti s dramatickou činností a postupně je připravují i na složitější metody a techniky DV. Jejich volbu zvažujeme na základě věku dětí, jejich schopnostem, dovednostem a potřebám. Není vhodné je volit nahodile, ale za určitým záměrem a cílem, aby nevymizel jejich smysl (Provazník, 2001).

K její realizaci se využívají literární předlohy, díky kterým jsou činnosti motivované a vzájemně provázené. Práce propojená s příběhem je pro děti předškolního věku blízká a sympatická. Realizují se například literárně dramatické projekty, které se zaměřují na jedno hlavní téma. Díky využití dramatických technik a metod je dětem zprostředkováváme a děti mají možnost ho prozkoumat a objevovat (Míčková, 2019). Děti vstupují do příběhu, který prožívají na základě vlastní zkušenosti a mají možnost ho svým jednáním a rozhodováním ovlivňovat. Tento způsob práce je významný především pro děti předškolního věku, kterým je blízký jak svět pohádek a příběhů, tak i hra.

3. Strukturované drama v mateřské škole

3. 1. Vznik a smysl strukturovaného dramatu

Strukturované drama nazývané také jako dramatické strukturování či strukturování dramatické práce vzniklo v Anglii, kdy Gavin Bolton podložil tento způsob práce teoretickým základem a jeho hlavní protagonistkou byla Dorothy Heathcoteová. Mezi další zástupce tohoto směru patří i Jonathan Neelands, Judith Ackroydová, Cecily O'Neillová a Alan Lambert, kteří měli zásluhu i na několika publikacích k této problematice (Machková, 2018a).

„Nejdůležitější na tomto typu práce je, že na jedné straně prohlubuje a zpřesňuje pedagogické principy, rozvíjí dramatiku celou škálou metod a technik, ale na druhé straně tu jde i o metodu prezentace učební látky při vyučování různých školních předmětů, ať už samostatně, anebo napříč osnovami“ (Machková, 2007, s. 123). Nemusí však jít jen o předání učební látky, ale o zprostředkování tématu, které je vhodné pro objevování, zkoumání a zároveň je užitečné do budoucího života dětí.

3. 2. Základní principy strukturovaného dramatu

3. 2. 1. Struktura

Při tomto způsobu dramatické výchovy je velmi důležitá struktura, která vychází z Aristotelovy křivky, což představuje expozici, kolizi, krizi, případně peripetii a katastrofu. Každá fáze má ve strukturovaném dramatu svůj význam a obsahuje určité základní charakteristiky (Svobodová in Kořátková, 1998).

Morganová, Saxtonová (2011) popisují čtyři fáze dobře udělané hry. V rámci expozice se hráči seznamují se situací, ve které se právě nachází. Ujasňují si, co všechno o ní zatím vědí a prozkoumávají její kontext. V této fázi si hráči procvičují také určitou dovednost, která je specifická pro dané drama, skrz určitou úvodní aktivitu. V kolizi se již seznamují s problémy, které se v příběhu objevují. Snaží se na ně nahlížet z různých úhlů pohledů, aby jejich řešení bylo objektivní. V krizi dochází k vyvrcholení problému, kdy hráči mají za úkol se k problému postavit a zvolit jeho řešení ovlivňující následující průběh. Tento moment je často emocionálně silný, jelikož hráči mají v rukou osud postav a musí se rozhodnout, jak s ním naloží. Po jeho vyřešení přichází rozuzlení, ve kterém

dochází k uvědomění buď skrze diskuzi, hlasitou či tichou reflexi nebo hlasité myšlenky. Záleží, co je pro tu chvíli významného.

Svobodová in Kořátková (1998) uvádí, že strukturované drama má jasně danou stavbu, podle které je realizované. Nikdy však předem nevíme, jakým způsobem bude hráči uskutečněna, jelikož je mnoho aspektů, které průběh lekce ovlivňují. Pokud tedy budeme realizovat stejné strukturované drama v různých skupinách, vždy bude realizované jinak díky rozdílnému věku hráčů, různorodým zkušenostem s dramatickou výchovou, odlišným prostorovým a materiálním podmínkám a dalším okolnostem.

V rámci strukturování dále přemýšlíme, jakým způsobem rozdělíme děj na menší části. Podle dějové osy volíme, kdy bude vhodné lekci ukončit a jaký moment je naopak vhodný pro zahájení lekce nové (Ulrychová, 2016). Velmi podstatná je návaznost mezi jednotlivými lekcemi, aby smysluplně navazovaly a děti tak bez problémů vstupovaly zpět do příběhu.

3. 2. 2. Dramatické akce

V rámci strukturovaného dramatu je vhodné věnovat pozornost různým dramatickým akcím, které je potřeba zapojit v ten nejvhodnější moment, aby se plynule přecházelo z akce do akce. Zapojujeme aktivity, které nám vytvářejí kontext, tudíž díky nim vytváříme scénu, nebo získáváme nové informace k rozvoji příběhu. K tomu, aby byl příběh posílen a hráči se v něm posunuli zase o krok dál, nám pomáhají tvořit epické akce. Díky působení poetického jednání skrz specifickou řeč a gesta vnášíme do děje určitou symboličnost, která je pro něj specifická. Poslední skupinou aktivit jsou aktivity reflektivní, díky kterým se dokážeme podívat zpět a urovnat si myšlenky v rámci kontextu (Neelands, 1990).

3. 2. 3. Role učitele

Při tomto způsobu práce je důležité, jaký způsob vedení učitel zaujme. V průběhu aktivit může vystřídat více stylů vedení, je však důležité zvolit vždy ten neefektivnější pro danou aktivitu. Měl by dokázat odhadnout, kdy je vhodné drama přerušit z toho důvodu, aby byl prostor s hráči o tématu hovořit. Při diskuzi jak hromadné či skupinové dochází k prohlubování hlavního tématu a uvědomění si situace, ve které se v daném příběhu nacházíme. Proto je zapotřebí pro ni vytvářet dostatečný prostor. Třetí věc, které je potřeba

věnovat pozornost, jsou univerzální vztahy a situace. Představujeme jejich základní modely, aby se s nimi vlastní zkušeností a prožitkem v dramatu co nejvíce seznámili a byli schopni je poté přenášet do skutečných situací (Machková, 2018a).

3. 2. 4. Základní ohnisko

Základem je určit ohnisko, kolem kterého se budou točit všechny aktivity. Podle ohniska následně volíme metody a techniky, které chceme využít, vytváříme dějovou linii, volíme postavy, do kterých budeme v rámci lekce vstupovat, jaké situace budeme řešit a k jakému cíli chceme, aby hráči došli. V souvislosti s ohniskem se snažíme vyhledat vhodný zdroj, ze kterého budeme při stavbě vycházet. Buď je možnost zvolit učební látku, ale mohou jím být i historické dokumenty, kroniky, legendy, encyklopedie, knihy naučné i populární, poezie či pohádky, písně, zvukový záznam a mnoho dalších (Machková, 2007). Každou činnost, kterou pak plánujeme, se ke stanovenému ohnisku musí vztahovat a mít s ním konkrétní spojitost. Pokud ohniskem bude například spolupráce, tak se musí v různých formách promítnout do jednotlivých aktivit.

V mateřské škole volíme nejčastěji téma dramatické výchovy skrz literární předlohu. Dětem předškolního věku jsou pohádky a příběhy velmi blízké a jeho prožívání dramatickou výchovou velmi přitažlivé. Při výběru knihy, která má sloužit k vytvoření dějové osy, je zapotřebí zvážit, zda obsahuje vše, co potřebujeme. Strukturované drama vyžaduje zejména problémovou situaci, která se nemusí objevit v každé dětské literatuře. Kniha by nám měla vyhovovat i z estetického hlediska, pokud se chceme v rámci lekce věnovat práci s ilustrací. Měli bychom v ní najít vhodné situace pro rozhodování, vstup do rolí a měla by nabízet možnosti pro tvořivou práci dětí. Celkově by nám její příběh měl nabízet různá témata, která lze v rámci lekce prozkoumat. Než se pro knihu definitivně rozhodneme, je zapotřebí zvážit mnoho aspektů.

3. 2. 5. Vstup do role

V rámci strukturování je potřeba zvolit, do jakých rolí z příběhu budou vstupovat hráči a do kterých učitel. Vstup do role konkrétní postavy musí nést určitý význam a smysl, který ovlivňuje identifikaci hráčů a jejich pohled na příběh.

Ve strukturovaném dramatu si volíme, která z postav je protagonistou a jaká naopak antagonistou. U protagonisty jde o určení hlavní postavy, se kterou je příběh velmi úzce spjat a hráči se jí snaží pomoci vyřešit problémovou situaci. Naopak antagonist je postava z příběhu, která protagonistovi škodí a snaží se mu znesnadnit rozuzlení situace. Volba postav s protikladným charakterem slouží hráčům dívat se na danou situaci z různých úhlů pohledů a tím pádem zaujmout objektivnější postavení. Mnohdy zařazujeme ještě třetí postavu, která není na straně ani jedné z výše uvedených, ale vnáší do příběhu ještě jedno nové hledisko.

3. 2. 6. Napětí

Během strukturované lekce vnášíme do situací napětí, které lze navodit instrukcí z vnější, nebo pomocí učitele v roli. Jde nám o tom v hráčích vyvolat tzv. mentální vzruch, který nemusí být jen pozitivní. Může být vyvolán formou výzvy, zkrácení časového limitu, omezením prostoru, nátlakem, zařazením nového prvku, přenecháním zodpovědnosti na hráčích nebo zhodnocením jednání hráčů (Morganová, Saxtonová, 2001). Všechny tyto často nečekané zásahy do situací vyvolají v hráčích určitý neklid a dodají situaci určité vzrušení, které je mnohdy silnou motivací pro další aktivity.

3. 2. 7. Různé úhly pohledů

V rámci dramatického strukturování je potřeba zařadit různé úhly pohledu na problém. Nejdříve je potřeba udělat pohled zpět neboli retrospekci, která se týká vzniku situací, významných postav a jejich života a dalších prvků, o kterých lze mluvit v minulosti. Dále je zapotřebí, aby se hráči na situaci pokusili podívat i očima jiné postavy, což umožní vstup do role a jednání ve vytvořených fiktivních situacích. V rámci toho se snažíme, aby se na situaci hráči dívali nejen z pohledu jedné postavy, ale i z úhlu protikladného, aby problém vnímali objektivněji. Je vhodné zapojit i pohled z určitého odstupu, což je vhodné zapojit při závěrečné reflexi. A posledním možným pohledem je pohled do budoucnosti a zkusit tak předpokládat následující vývoj situace (Machková, 2007).

3. 2. 8. Rozhodování

V rámci výstavby je zapotřebí vždy zařadit rozhodování. Nejde jen o individuální rozhodování, ale i o rozhodování v rámci skupiny, kdy mají hráči v rukou ovlivnění dalšího dění v nastoleném příběhu (Machková, 2007). Hráč by si v průběhu lekce měl možnost zvolit, do jaké role v rámci krátkých etud či hromadných improvizací vstoupí dle svého uvážení a zájmu. V rámci celého strukturovaného bloku by mělo proběhnout jedno zásadní rozhodování o vývoji situace, ve kterém si hráči budou muset vybrat, pro jaké východisko se rozhodnou. Tento moment je často i emocionálně náročný, protože hráči musí brát v potaz i následky, které jejich rozhodnutí ponese a nést za ne zodpovědnost.

U dětí předškolního věku je rozhodování méně dramatické, protože se většinou rozhodují zejména samy za sebe a je pro ně náročné rozhodovat se v pozici někoho jiného. K tomu aby toho byly schopny je zapotřebí velká míra podpory pro ztotožnění s hlavní postavou. Velmi náročné je však rozhodování z více úhlů pohledu, kdy během chvilky se mají vžít do role více postav. S předškolními dětmi tak bude efektivnější, zaměřit se pouze na jednu z postav z příběhu a dovést je k co nejvyšší identifikaci.

3. 2. 9. Kontrast

Velkou roli hraje využívání kontrastů na mnoho způsobů, jelikož velmi intenzivně působí na hráče. Využíváme kontrasty tma- světlo, zvuk- ticho, pohyb- nehybnost, jelikož často mají vliv zejména na atmosféru situace a v určité míře v nás vyvolávají napětí (Morganová, Saxtonová, 2011). Na změny těchto kontrastů hráči velmi dobře reagují a mají velký vliv na jejich prožitek.

3. 2. 10. Reflexe

Nedílnou součástí je reflexe, která je vždy součástí dramatického strukturování. V rámci reflexe hráči vystupují z rolí a dívají se na hlavní téma již ze své perspektivy. Zařazujeme ji nejčastěji na konci, ale někdy je zapotřebí provést reflexi hned po dokončení určité aktivity, kde je potřeba, aby si hráči srovnali myšlenky a uvědomili si, v jaké fázi příběhu se teď nachází, aby mohli pokračovat. (Morganová, Saxtonová, 2011). Jde především o to vytvořit prostor pro vyjádření hráčů k situaci, ať už slovní či psanou

formou. Učitel by měl být vždy otevřený diskuzi a měl by naslouchat všem hráčům, i když mohou mít odlišný názor.

3. 3. Specifika strukturovaného dramatu v mateřské škole

Strukturované drama je často spojováno s prohlubováním učební látky skrz dramatickou výchovu a tak se spíše orientuje na děti školního věku i vzhledem k obsáhlosti a celkové náplni, kterou tento styl obnáší. V této části však pojmenujeme jednotlivá specifika, týkající se realizace strukturovaného dramatu v mateřské škole, která vyplynula z výzkumu.

3. 3. 1. Realizace

Málokdy se setkáme s tím, že se v mateřské škole tvoří s dětmi strukturované drama. V literatuře se o jeho realizaci v souvislosti s předškolními dětmi nepíše, což může být důvodem, proč se v mateřské škole nerealizuje. Jde o velmi komplexní metodu, která vyžaduje nejen určitou průpravu dětí v oblasti dramatické výchovy, ale i odbornou vybavenost učitele. Musí umět strukturované drama vystavět, naplnit ho jeho charakteristickými prvky a zrealizovat ho s dětmi.

Strukturované drama se však obtížně realizuje se skupinou dětí s malou mírou dramatické zkušenosti. Není překážkou jen technické provedení aktivit, ale i skupinové cítění či schopnosti a dovednosti jednotlivých dětí. Děti je potřeba rozvíjet jak v oblasti spolupráce a kooperace, ale zaměřit se i na konkrétní schopnosti, kterými jsou empatie, prožívání, porozumění, naslouchání a mnoho dalších. Dosavadní vybavenost dětí předškolního věku silně ovlivňuje realizaci strukturovaného dramatu v mateřské škole, a proto se v ní realizují zejména průpravné hry a cvičení. Díky nim můžeme u dětí rozvíjet jejich jednotlivé schopnosti a dovednosti a tím je připravit na složitější práci, kterou představuje zejména strukturované drama.

Já osobně беру realizaci strukturovaného dramatu jako jednu z metod dramatické výchovy, kterou lze realizovat s dětmi předškolního věku, ale vyžaduje dramatickou průpravu dětí a schopnost učitele umět dětem tuto metodu zprostředkovat podle jejich možností.

3. 3. 2. Motivace

Děti předškolního věku lze lehce vtáhnout do příběhu z toho důvodu, že jsou ještě dostatečně hravé a jejich představy nemají žádné limity či omezení. Motivačním prvkem může být jak loutka, zástupný předmět, nahrávka zvuku, učitel v roli nebo jen nová knížka.

Stejně jako se dokážou děti do příběhu rychle vcítit, tak však dokážou ze hry i rychle vypadnout. Provázanost mezi případnými bloky lekcí a neustálá podpora motivace se nesmí zanedbávat. V tomto ohledu musí být učitel mateřské školy více připraven.

3. 3. 3. Volba metod a technik

Pro jakýkoliv typ učení volíme postup od nejjednoduššího ke složitějšímu, od známého k neznámému a jinak tomu není v dramatické výchově s předškolními dětmi. Nejdříve děti seznamujeme se základními technikami, kterou je hra v roli a improvizace. Začínáme od nejjednodušších her a cvičení, díky kterým si děti zábavnou formou zkoušejí jednotlivé metody a techniky v různých kontextech.

Při stavbě strukturovaného dramatu pro předškolní děti je dobré volit metody a techniky, které už mají děti dostatečně zažité a dokážou je realizovat v odlišně vytvořených situacích.

3. 3. 4. Práce s ilustrací

V mateřské škole velmi často volíme k aktivitám dramatické výchovy literární předlohu, která nám vytváří příběh a zároveň je základní motivací. Jelikož s dětmi předškolního věku nemůžeme pracovat s texty, které by sloužily ke čtení, využíváme ilustrace. S dětmi můžeme pracovat i za pomoci obrázkové knihy, ze které se dá příběh velmi dobře vyčíst a není zapotřebí text. Vedeme je k interpretaci obrázku, k uvažování či usuzování, co se může v příběhu dít dál a tím podporujeme fantazii a představivost. Díky tomu, že obrázkové knihy neobsahují text, mají děti neomezené možnosti při komentování jednotlivých pasáží z knihy. Mají možnost hledat vzájemné vztahy mezi jednotlivými obrázky, vytvářet jejich kontext a to vše na základě vlastního zkoumání a objevování.

3. 3. 5. Emoční angažovanost

Při příběhových lekcích se děti ve škole velmi rychle vcítí do role postav, zejména do té hlavní. Pokud bude podpořená identifikace a děti budou mít možnost poznat ji

hlouběji na základě hry v roli, hraní etud, učitele v roli a dalších metod, bude pro ně velmi emocionální zejména rozhodování.

Díky ní děti mají velký zájem podílet se na řešení problémových situací, jelikož chtějí postavě co nejvíce pomoci.

3. 3. 6. Dostatek času

Strukturované drama lze rozdělit do několika bloků dle potřeb a zájmů dětí. Jelikož ho lze v mateřské škole realizovat téměř kdykoliv v průběhu dne, můžeme činnost kdykoliv přerušit a později se k ní opět vrátit.

Ve škole nebo na dramatických kroužkách je vždy daná časová dotace, kterou učitel pro realizaci dramatické výchovy má. Mateřská škola nám však dává neomezené možnosti, kdy DV realizovat a nemusíme se podřizovat hodinové dotaci.

3. 3. 7. Prostor třídy

K realizaci dramatické výchovy je ideální, když je prostor přizpůsoben jejímu působení. Součástí prostoru nejsou žádné předměty, které by mohly hráče vyrušovat či rozptylovat. V mateřské škole je těchto předmětů mnoho. Dramatická výchova se v mateřské škole realizuje zejména v prostředí třídy, jen výjimečně je součástí mateřské školy dramatická místnost. Probíhá zejména v herně na koberci a kolem prostoru je velké množství předmětů a hraček. Z toho důvodu může velmi často dojít k rozptýlení dětí, kdy v průběhu lekce budou projevovat zájem o jinou aktivitu či věc. Tomu se však nelze vyhnout.

Do prostoru třídy nám v průběhu dne vstupují i další osoby, které ovlivňují realizaci lekce. Příchod paní uklízečky nebo paní kuchařky může strhnout pozornost dětí a tím pádem děti vypadnou z příběhu. I s touto variantou se v mateřské škole musí počítat.

3. 3. 8. Zkušenost

U předškolních dětí musíme respektovat, jaké mají zkušenosti v rámci dramatické výchovy. Je potřeba vědět, zda jednotlivé metody a techniky, které chceme využít ve strukturovaném dramatu, již znají, nebo je potřeba je s nimi nejdříve seznámit.

Je důležitá však i zkušenost týkající se situací v příběhu, které jsou součástí SD. Musíme umět odhadnout, zda budou schopny děti situaci vyřešit, na základě již prožitých zkušeností nebo to bude pro ně věc naprosto nová a bude potřeba ji hlouběji prozkoumávat.

3. 3. 9. Stavba lekce

Struktura hodiny se i v mateřské škole odvíjí z Aristotelovy křivky. V expozici se zařazuje úvodní aktivita, která nás ještě neuvádí do příběhu, ale souvisí s hlavním tématem lekce. Na ní navazuje tzv. návnada, která má hráče zaujmout a vtáhnout do děje.

Během kolize děti seznamujeme s prostředím děje, s postavami a už i s problémovou situací. Dáváme dětem prostor vstupovat do rolí a pokusit se vnímat situaci z různých úhlů pohledů.

V krizi dojde k vyústění problému, které potřebuje řešení. Dochází zejména k hledání co nejvíce možných variant a nastupuje rozhodování, které ovlivní příběh.

Peripetii většinou nezařazujeme a přecházíme rovnou k rozuzlení, ve kterém děti zkoumají, jaké mělo jejich rozhodnutí následky, a uvažují o budoucím osudu postav.

Nedílnou součástí je po ukončení příběhu i reflexe, díky které by mělo dojít k uvědomění hlavního tématu, a měl by se projevit výukový cíl.

3. 3. 10. Neustálá aktivita

Během jednotlivých aktivit se málokdy setkáme, že děti v mateřské škole pouze v klidu sedí a čekají, co se bude dít. Naopak. Předškolní děti často vyžadují po ukončení aktivity ihned další, a proto mezi jednotlivými aktivitami učitelka nemá moc času na přípravu. Je tedy podstatné mít všechny potřebné materiály předem připravené.

Co se týče skupinových prací, kdy každé skupině trvá odlišnou dobu řešení úkolu, je potřeba aktivní postoj učitelky. Postupně by měla procházet jednotlivé skupiny, zjišťovat vývoj situace a případně evokovat rychlejší skupiny k dalšímu zkoumání či objevování. Dalo by se říci, že během vedení SD v MŠ musí být učitelka více aktivní a stále ve střehu, aby se lekce ubírala tím správným směrem.

3. 3. 11. Nepředvídatelnost

Nikdy nevíme, co se během lekce stane. Z organizačního hlediska se nám velmi často stává, že v průběhu aktivity některé z dětí odchází na toaletu, jiní se napít. Je však zapotřebí respektovat jejich potřeby a neodepírat jim je, protože soustředění a vnímání příběhu je silně ovlivněno tím, zda mají naplněné jejich základní potřeby. Pokud dítě bude muset čekat 10 minut, než skončí lekce, aby se mohlo jít napít, tak už se stejně nesoustředí na činnost. Proto je zapotřebí s tím v mateřské škole počítat a nevnímat to jako narušení organizace.

Nevypočitatelnost se může objevit i v rámci situací v příběhu. Nikdy nevíme, co děti do lekce vnesou, s jakými nápady přijdou. Základem je aktivně reagovat na nové podněty od dětí a zapojovat je do dalšího dění.

Praktická část

4. Úvod do problematiky, stanovení cílů a výzkumných otázek

4. 1. Úvod do problematiky

V praktické části jsem naplánovala dramatickou lekci s prvky strukturovaného dramatu a na základě zúčastněného pozorování bych chtěla zjistit, v jaké míře děti předškolního věku zvládnou naplňovat strukturované drama a za jakých podmínek.

Jelikož je strukturované drama samo o sobě dosti obsáhlé, vytvořila jsem lekci na dvě hodinová setkání, které jsem realizovala ve třech mateřských školách s odlišnou dramatickou zkušeností. Jakým způsobem děti v jednotlivých výzkumných skupinách pracovaly a zda dostatečně naplnily principy strukturovaného dramatu, jsem popsala jak ve vlastním výzkumu, tak při vyhodnocování výzkumných otázek.

Po realizaci lekce jsem s některými dětmi realizovala kresbu nejsilnějšího zážitku z lekce, kde bylo jejich úkolem nakreslit situaci, která se jim nejvíce líbila. Na základě kreseb ze tří mateřských škol jsem udělala analýzu dětské kresby a vyhodnotila, jaký moment v dramatické lekci byl pro děti nejvíce atraktivní.

Poslední využitou metodou byl zvolen dotazník pro učitele mateřských škol různého typu, kterým jsem chtěla zjistit, jaká je zkušenost s dramatickou výchovou v jednotlivých typech mateřských škol a zda se liší.

4. 2. Cíle

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, zda je možné využívat prvky strukturovaného dramatu v mateřské škole a v jaké míře.

4. 3. Výzkumné otázky

1. Zvládnou děti předškolního věku naplňovat všechny principy strukturovaného dramatu?
2. Záleží při realizaci strukturovaného dramatu na zkušenostech s dramatickou výchovou?
3. Je možné určit úroveň dramatické výchovy podle typu škol?
4. Která aktivita byla pro děti nejvíce atraktivní z realizované dramatické lekce?

5. Metodologie výzkumu

5. 1. Výzkumný vzorek

Zúčastněné pozorování a analýza dětské kresby probíhala v mateřské škole v programu Začít spolu, ve které se pracovalo s celou třídou. Skupina byla ve složení ve věku 3- 6 let v počtu 18 dětí při prvním setkání a v počtu 17 dětí při druhém.

Dále byla zapojena klasická mateřská škola a to ve třídě paní učitelky odborně orientované na dramatickou výchovu, kde se pracovalo se skupinou dětí ve věku 4- 5 let. Zde bylo přítomno při první realizaci 14 dětí a při druhé 13.

Jako posledním výzkumným vzorkem byla zvolena mateřská škola se speciální péčí, kde se pracovalo s vybranou skupinou dětí ve věku 4-6 let a zkušenost s dramatickou výchovou byla v této skupině velmi vysoká, jelikož se mateřské škola na tuto oblast zaměřuje. Zde se zúčastnilo při obou setkání 14 dětí.

Prvním kritériem ve výběru mateřských škol bylo, aby každá mateřská škola byla odlišného typu. Druhým kritériem bylo zvolit taková zařízení, kde se objevuje i odlišná míra dramatické zkušenosti, abychom určili, zda realizaci ovlivňuje či nikoliv.

5. 2. Metody výzkumu

Hlavní metodou výzkumu bylo zúčastněné pozorování. Výzkum probíhal na základě vytvořené lekce dramatické výchovy s principy strukturovaného dramatu, která byla rozdělena do dvou hodinových bloků a realizovaná ve třech mateřských školách. Literárním předlohou pro její vytvoření byla kniha Čaroděj ze země Oz od L. Franka Bauma.

Další metodou byla metoda projektová, konkrétně analýza dětské kresby. Na jejím základě bylo zjištěno, jaký moment či situace měla na děti největší vliv a tudíž si z ní odnesly největší zážitek.

Poslední metodou výzkumu byl zvolen dotazník, který byl vytvořen pro učitele mateřských škol. Jeho cílem bylo zjistit, jaká je zkušenost s dramatickou výchovou v různých typech mateřských škol a zda to ovlivňuje právě dané zaměření mateřské školy.

6. Vlastní výzkum

6. 1. Zúčastněné pozorování

První z metod výzkumu bylo zvolené zúčastněné pozorování. Svobodová (2010) uvádí, že o zúčastněném pozorování hovoříme, pokud se pozorovatel aktivně účastní pozorovaného procesu. Vytvořila jsem dramatickou lekci s prvky strukturovaného dramatu, díky které jsem pozorovala, zda jsou děti předškolního věku schopny naplňovat základní prvky strukturovaného dramatu. V rámci lekce jsem byla jak v pozici učitele, který průběh aktivit organizoval, tak i hráčem, který se aktivně podílel na průběhu hry.

V následující části jsem uvedla základní informace o dramatické lekci a dále už je popsán její konkrétní scénář.

Lekce dramatické výchovy s prvky strukturovaného dramatu

Literární předloha:	Čaroděj ze země Oz (L. Frank Baum)
Hlavní téma:	Překonávání překážek
Vedlejší téma:	Společně jde vše lépe
Výukový cíl:	Na cestě za svým cílem je potřeba překonávat překážky
Cílová věková skupina:	4- 6 let
Časové rozmezí:	2x 60 minut

6. 1. 1.Scénář prvního setkání

Úvodní aktivita

Pomůcky:	žádné
Časový rozsah:	3- 5 minut
Cíl:	prolomení ledů, respektování zadání

Stojíme s dětmi v kruhu. *“Ted’ si někoho určíme a budeme mít za úkol ho 3x oběhnout. Zkuste to udělat, co nejrychleji. Až ho 3x oběhnete tak se posaďte sem”* (určíme shromažďovací místo). *„Nějaké otázky? 3, 2, 1 ted’!”* poté už jen děti pozorujeme.

Nejdříve zvolíme jedno dítě, které budou obíhat všichni.

Poté volíme holku a kluka, přičemž holky obíhají zvolenou holku a kluci zvoleného kluka (dále můžeme volit obměny a rozlišit obíhání podle délky rukávu či barvy oblečení).

Krátká reflexe: *“Co se dělo? Bylo to jednoduché- těžké?”* (můžeme udělat teploměr).

“No a představte si, že já mám sebou knížku a v té knížce je jeden pejsek, který přesně tak, jako vy, stále běhá kolem své kamarádky. Kamkoli jde ona, tam jde on.” poté už navazujeme na další aktivitu

Uvedení do příběhu

Pomůcky: kniha Čaroděj ze země Oz obalená v balicím papíru
dvě čtvrtky, dvě fixy/ voskovky

Časový rozsah: 8- 12 minut

Cíl: porozumění textu, vyhledání podstatných informací, spolupráce
a komunikace ve skupině

Sedneme si s dětmi do chumlu tak, aby viděly na knížku, kterou si vezmu do ruky

Představím jim knížku, se kterou budeme společně pracovat a poznávat příběh v ní ukrytý.

Přečteme první úryvek z knihy na straně 4 (příloha č. 3).

Po přečtení položíme otázku: *„O kom ten příběh tedy nejspíš bude? Jaké postavy se v textu objevily?“* Vyjmenováváme si jednotlivé postavy a jejich jména. Poté si společně odhlasujeme dvě postavy, které budeme kreslit.

Další instrukce: *“Já ted’ rozmístím po prostoru čtvrtky a vždy budu říkat, jaká ze dvou našich zvolených postav, se tam bude kreslit. Vy se poté postavte k té čtvrtce, podle toho, jakou postavu chcete kreslit. Tímto způsobem se děti rozdělí do dvou skupin.*

Do každé skupinky dáme jednu pastelku/ fixu

“Ted’ budete všichni společně kreslit, jak vaše postava vypadá, ale ne všichni najednou. Vždy může držet tužku jen jeden a budete se střídat po jednotlivých částech těla, které já budu hlásit, že se právě kreslí. Když někdo nebude chtít kreslit, nemusí. Nemusíte se bát, každý alespoň jednou bude kreslit.” Poté už se jen zeptáme, jestli jsou nějaké dotazy a začínáme činnost.

Dětem postupně zadáváme jednotlivé části těla: tvar postavy, hlava, ruce, nohy, jednotlivé části obličeje, oděv (jednotlivé části přidáváme či ubíráme dle počtů hráčů ve skupině).

Po činnosti každá skupina představí svou postavu, jak vypadá (nejde nám o vymýšlení charakteru).

Tornádo

Pomůcky: ilustrace z knihy na stránce 5 (příloha č. 4), drhlo

Časový rozsah: 5- 7 minut

Cíl: zapojení představivosti, koordinace pohybů a orientace v prostoru

Vezmu si knihu a vyprávím: *“Dorotka si vždycky chtěla hrát, ale dnes se jí nechtělo. Vložíme otázku: „Proč by si Dorotka nechtěla jít hrát? Jaké mohla mít důvody?“ a necháme děti říkat možnosti. Dále pokračujeme: „Nechtěla si hrát, protože neustále sledovala strýčka, jak pozoruje oblohu” a během toho hledám v knížce ilustraci na straně 5, kterou jim následně ukážu. “Takhle ta obloha vypadala”.*

Otázka: *“Co se na ní mohlo dít?”* a navazuje diskuze. Buď je volná, nebo stanovíme předmět, který když někdo drží, tak může mluvit a ostatní naslouchají.

Když už nebudou nové nápady, řekneme, že tohle všechno se mohlo na obloze dít a že poté co se strýček pořádně na oblohu zakoukal, zakřičel: *“Pozor! Blíží se sem tornádo!”* a to zakřičíme na děti.

Navážeme aktivitu s instrukcí: *“My se teď staneme tím tornádem, konkrétně věcmi, které v tom tornádu létají. Co všechno by to mohlo být? (vyjmenováváme možnosti) Výborně, teď už máme hodně nápadů. Každý si teď pro sebe řekněte, jakým předmětem v tornádu budete. Koho se dotknu, řekne nahlas, co je za předmět a začíná létat po místnosti”.* A tímto způsobem začneme všichni létat dokola po prostoru. Během toho využíváme drhlo nebo dřívka k navození atmosféry, především k určování rychlosti. Když uvidíme, že někdo neví, co by mohl být, tak k němu “přilétáme” a poradíme.

Když už budeme létat všichni, začneme to korigovat instrukcemi: *“A tornádo letí doprava, doleva, při zemi, ke klavíru, k oknu, ... ”* a zakončíme *“A všechny věci, už létají naprosto*

u sebe, jedna vedle druhé, jako by to byla jedna velká věc, až nakonec přestane foukat vítr a všechny věci spadnou na zem” a tím vedeme děti k usednutí na zem.

Po celou dobu se budeme snažit podpořit atmosféru dostatečnou intonací pro vyvolání aspoň malého pocitu toho, že létáme, že jsme tornádo a to jak se to v něm vše točí.

Město

Pomůcky: úryvek z knihy na straně 6 (Příloha č. 5), výběr stavebnic ze třídy, lano

Časový rozsah: 8- 12 minut

Cíl: vytváření zástupných předmětů za reálné věci, procvičování paměti

S dětmi sedíme na zemi a bereme do ruky knihu, kde ze strany 6 čteme krátký úryvek.

Otázka po čtení: *“Co všechno se ve městě stát tím tornádem?”*

Poté přejdeme do aktivity s instrukcí: *“Co v tom městě mohlo všechno být, než přišlo tornádo? Zkusíme si znázornění města tím, že si lanem vytvoříme hranice a do něj budeme stavět vše, co v něm mohlo být.”*

Činnost probíhá tak, že děti po jednom chodí do prostoru, kde jsou připraveny různé materiály vybrané ze třídy. Každý si zvolí jeden z nich, postaví ho někam do našeho města a řekne, co by to bylo za věc/budovu v reálném městě. Snažíme se vést k tomu, aby každý do prostoru něco postavil a aby ti, co zrovna nic nestaví, vnímali, kam se co staví. Průběžně děti zkoušíme, co jaký předmět představuje. Pro lepší představu činnosti uděláme případně modelovou situaci.

Poté se postavíme kolem našeho města a prohlédneme si ho. Komentujeme, kde co je, můžeme udělat i opravdovou fotografii (bude se nám hodit pak vytisknutá, až budeme začínat nový blok pro připomenutí).

Poté zadáme instrukci: *“Ted’ budeme opět tornádem, které bude město ničit. Vždy jeden vyběhne, oběhne město kolem dokola a pak do něj vlítne a něco v něm zničí. Všichni se tak postupně vystřídáme”*. S dětmi se přesuneme dál od kruhu, aby byl prostor pro oběhnutí, a postupně tam děti vysíláme. Když jeden běží, zbytek pleská do stehů a při zničení

zakřičí „wua“ (pro gradaci). Ten, kdo už tornádem byl, tak si sedá na vymezené místo, abychom viděli, kdo už byl a kdo ještě ne.

V domě

Pomůcky: úryvek z knihy na straně 7 (Příloha č. 6), těžký předmět, židlička, čelenka

Časové rozmezí: 5- 7 minut

Cíl: vstup do role Dorotky, práce s kostýmním prvkem

Děti si mohou kdekoliv sednout a přečteme si další úryvek z knihy ze strany 7.

Poté až bude v textu, že Dorotka uléhá, zadáme i dětem instrukci: „*Položte se na zem, jako Dorotka, která se snaží usnout, a poslouchajte, co se dělo dál*”.

Po dočtení uděláme prudký úder nějakým předmětem o zem, aby to byla pořádná rána, a dodáme „*A taková rána probudila i Dorotku v příběhu*“. Do prostoru dáme židličku a na ní čelenku. „*Zkusíme vymyslet, na co Dorotka myslela, když ji tato rána vzbudila. Kdo budete chtít říct, jako Dorotka, na co asi myslela, když uslyšela tu ránu, tak si můžete vzít čelenku do ruky nebo na hlavu a říct to. Postupně se u čelenky můžete střídat, když tam bude volno.*“

Pro vytvoření napětí můžeme zapnout smutnou melodii, která by nám dodala na atmosféře.

Opět můžeme udělat modelovou situaci, ale zde stačí jen v případě, kdy děti nebudou chtít začít.

Ukončíme aktivitu tak, že na toto všechno Dorotka mohla myslet, ale to, co se dělo dál se dozvíme, až se uvidíme příště.

Reflexe

Pomůcky: nakreslení smajlíci

Časové rozmezí: 5- 7 minut

Cíl: rekapitulace a fixace prožitého, přiřazování emocí k situacím

Instrukce: „*My se teď ještě vrátíme k tomu, co vše Dorotka prožila, podle toho, jak se v jednotlivých situacích cítila. Já mám sebou kartičky smajlíků, podle kterých poznáme, jak*

se Dorotka mohla cítit.” Nejdříve si je projdeme, aby bylo jasně znatelné, jaký pocit daný smajlík představuje.

Jelikož jsou pro děti emoce náročné, tak konzultujeme předem s učitelkou, jaké emoce jsou děti schopné rozeznat a klidně můžeme zvolit jen jednu pozitivní a jednu negativní.

“Já Vám budu říkat situace, které Dorotka v příběhu dnes zažila a vy si stoupnete k takovému smajlíku, podle toho jak si myslíte, že se v této situaci Dorotka cítila. Ne vždy musíte všichni stát u jedné kartičky, ale třeba bude i více možností. Nějaké otázky?” poté už vyjmenovávám situace chronologicky, jak šly za sebou.

- Dorotka si hrála se svým psím kamarádem Totem
- Dorotka uslyšela, jak strýček křičí, že se blíží tornádo
- Dorotka ležela ve své postýlce, pevně držela Tota a snažila se usnout

Během této aktivity se u každé vytvořené skupiny u smajlíků ptáme dětí, podle čeho si to myslí, podle čeho to určily, aby o tom děti uvažovaly. Může se nám stát, že děti špatně pochopí zadání a tím, že se jich budeme doptávat, to zjistíme.

Poté už ukončíme první blok větou: *“Ted’ jsme si zopakovali, co jsme s Dorotkou dnes prožili a uvidíme se zas příště, abychom zjistili, co se s Dorotkou a Totem v tom létajícím domě stalo”*.

6. 1. 2.Scénář druhého setkání

Navození zpět do příběhu

Pomůcky: veškerý použitý materiál z předchozí lekce seřazený chronologicky dle jeho používání

Časové rozmezí: 3- 5 minut

Cíl: připomenutí předchozího setkání, slovní zásoba, formulace vět

Děti posadíme do řady vedle sebe před chronologicky seřazený materiál, který jsme v předchozí lekci používali a díky němuž bude jednodušší si příběh převyprávět. My se posadíme naproti dětem.

Instrukce: *“My si za pomoci těchto věcí zkusíme příběh, který jsme zažili, převyprávět. Abychom si ho připomněli, nebo abychom děti, které tu nebyly, s příběhem seznámili. Já vždy řeknu pár slov ke každému předmětu, a když přestanu mluvit, tak mojí větu doplní ten, na koho se podívám. A tímto způsobem si zopakujeme vše, co jsme dělali.”*

Vyprávění vedeme slovními spojeními jako je: nejdříve, poté, a tak jsme, ale stalo se, nakonec apod. Iniciujeme děti k vyprávění dle schopností dětí ve vyjadřování. Chceme, aby každý doplnil alespoň část, ale pokud jim to nejde či si nemohou vzpomenout, netlačíme na ně a přesouváme se k dalšímu.

V nové zemi

Pomůcky: úryvek z knihy na straně 8 (Příloha č. 7), modrá látka, zvonek,

Časové rozmezí: 7- 10 minut

Cíl: formulace dotazovacích otázek, komunikace s učitelem v roli

Čteme úryvek ze strany 8, ve kterém se Dorotka probudí v jiné zemi

Otázka: *“Když se všichni takhle před ní objevili, na co všechno se jich Dorotka mohla ptát?”* Chceme po nich formulaci otázek, které uplatní následně v další aktivitě. Snažíme se vést k otázkám z různých úhlů pohledu, aby se poté toho dozvěděli co nejvíce.

Důležité je, aby se děti zeptaly, kde jsou a jak se dostat zpět.

Dále navazuje aktivita instrukcí: *“Za chvíli k nám přijde jeden z mužičků z té země a vy všichni budete jako jedna Dorotka a můžete se zeptat na všechny otázky, o kterých jsme se bavili, nebo které vás ještě napadnou. Snažte se toho zjistit co nejvíce”.*

Poté přichází učitel v roli s kostýmním prvkem (bez bot, šál- modrý, rolnička). Klaní se před dětmi, vyzývá děti k otázkám, popř. předává informace. Rozhovor veden k tomu, aby děti zjistily, jak se Dorotka do této země dostala a jaká je možnost, že by se mohla dostat domu. Učitel v roli ji spíše svádí k tomu tu zůstat, je náročné jít do smaragdového města apod.

Informace, které je potřeba předat: Jsou v zemi Oz, což je krásná, rozkvetlá země plná radosti. V této zemi vládne mocný čaroděj Oz (je nemocnější) a může jí pomoci se odsud dostat. Oz bydlí ve smaragdovém městě, ale cesta je plná překážek, po zlatých cihličkách.

Pokud se tam bude chtít vypravit, řeknou jí, kudy má jít, ale že půjde sama bez nich. Musí se rozhodnout, zda tu zůstane s nimi nebo se vydá na cestu.

Poté učitel v roli odchází s tím, že se má Dorotka rozhodnout, jestli se vydá na cestu nebo ne a to co nejdříve, jelikož cesta za čarodějem je velmi obtížná a nejlepší je vyrazit hned

Rozhodnutí

Pomůcky: dva předměty

Časové rozmezí: 3- 5 minut

Cíl: vžití do role více postav, podívání se na problém z různých úhlů pohledu, respektování skupinového rozhodnutí hlasováním

Vracíme se zpátky z učitele v roli k dětem a ptáme se, co vše se děti dozvěděly, snažíme si říct všechny informace a vyvodit z toho, co se tedy má teď dít.

Snažíme se specifikovat, nad čím teď přemýšlí teta a strýček, jací jsou ti obyvatelé ze země Oz a v neposlední řadě, jaké jsou nové informace podstatné pro Dorotku (jaké jsou její možnosti).

Dále proběhne rozhodování, zda spíše zůstaneme v nové zemi, nebo zda se vypravíme na dlouhou cestu za čarodějem ze země Oz, aby nám pomohl.

Nejdříve se na to zkusíme podívat ještě z jiných úhlů pohledů. Na každou stranu místnosti dáme jeden vztyčný bod a na začátku rozhodování stojíme mezi nimi. Při každém rozhodování určíme, pro jakou možnost se mají kam postavit.

“Ted’ jsme jako strýček a tetička. Zkuste se rozhodnout jako oni. Děti, chtěly byste, aby se Dorotka vrátila zpět domů, ale je před ní dlouhá cesta, na kterou se musí vydat sama. Nebo budete raději, když zůstane tam, kde je, aby se vyhnula náročné cestě, ale s tím, že už ji nikdy nemusíte vidět”

“Ted’ budeme obyvatelé ze země Oz. Chcete, aby tady Dorotka zůstala, aby byla vaší dobrou čarodějnicí a aby vám dělala společnost. Nebo ji chcete poslat na dalekou cestu, aby se pokusila dostat zpět domu?”

A teď už poslední úhel pohledu, který bude rozhodující *“A teď už se můžete rozhodovat za Dorotku. Chcete, aby se Dorotka vydala na cestu za čarodějem, aby se pokusila dostat zpět domu. Nebo chcete, aby tady v té nové krásné zemi zůstala.”*

Při každém rozhodování se ptáme pár dětí z jednotlivých skupin *„A proč?“*

Při posledním rozhodování necháme na dětech, aby se spočítaly v jednotlivých skupinách a na základě toho, kde bude více dětí, tak tím směrem budeme v příběhu pokračovat.

Příprava teď bude pokračovat v předpokládanější variantě a to, že se pokusí vydat na cestu, aby se vrátila zpět domů.

Setkávání s postavami

Pomůcky: zástupné cihličky, loutku strašáka, lano, plechovku, plyšáka psa, plyšáka lva

Časové rozmezí: 10- 15 minut

Cíl: překonávání překážek, formulací přání postav, práce v narativní pantomimě, diskuze ve dvojicích

V následující aktivitě vytvoříme 3 seznámení s postavami: strašákem, plecháčem a lvem. V průběhu setkávání probíhá hromadná narativní pantomima a během ní se setkáváme vždy s jednou z postav.

1) Narativní pantomima: Dorotka Jde s Totem sama po cihličkách

Vytvoříme hada, jdeme po jedné společné cestičce. Jdeme jako první a postupně klademe na zem cihličky. Představujeme chůzi po imaginativních zlatých cihličkách, která se mění na pomalou a rychlou, popředu a pozadu a zpestřujeme ji skákání přes cihličky.

2) Setkání se strašákem (loutka strašáka, učitel v roli Dorotky s čelenkou)

Sehrání krátkého divadla za pomoci loutky, kdy Dorotka se setká se strašákem. Dorotka projde kolem strašáka a zjistí, že umí mluvit. Ptá se ho, jak se má. On se hrozně nudí. Celé dny jen plaší vrány. A ta tyč, která mu trčí v zádech, je hrozně nepohodlná. *„Pomůžeme mu?“* Dorotka ho sundá z tyče, a zjistí, že tím jak je slaměný, tak je hrozně lehký. Strašák poděkuje a přidá se k ní na cestu, když zjistí, že jde za čarodějem ze země oz. Pošeptá jí, co by si od něj přál. A ukončení otázkou: *„Co by si mohl přát?“*

3) Narativní pantomima: Dorotka, Toto, Strašák

Vytvoříme kruh, chodíme kolem něj, jako by to byla rokle, plížíme se. Poté skáčíme do rokle, střídáme pokyny „Z role, do rokle“ (na principu hry z vody do vody). Až v ní nakonec skončíme.

4) Setkání s plecháčem (simultánní improvizace ve dvojicích)

Vezmu si do ruky obrázek plecháče a vyprávím, jak ho Dorotka potkala. Řeknu i jak mu Dorotka pomohla. Ukazujeme si na plechovce, co je plech. Dále na jednom dítěti ukážeme, co všechno promazáváme na našem těle, aby se dobře pohybovalo. Pro následující vedení dialogu ještě připomene, že když se s někým potkáme, tak se zdravíme, poté si povídáme, tady v našem případě budeme řešit, co plecháče trápí, pomůžeme mu - promasírujeme ho a poté se zase rozloučíme. Poté zadáme instrukci: *„Jak to vypadalo, když mu Dorotka pomáhala? Udělejte si dvojice. Jeden budete Dorotka a druhý plecháč. Zkuste se potkat stejně, jako potkala Dorotka plecháče v příběhu a zkuste zahrát na to, jak to probíhalo“*. Postupně obcházíme dvojice, sledujeme, jak to předvádí. *„Kdo už se rozloučil, posadí se na zem“* a tím budeme mít přehled, kdo jak ještě pracuje. Zadáme opět otázku: *„Co by si mohl pleháč přát od Čaroděje ze země Oz, když se k nám přidá na cestu?“*

5) Narativní pantomima: Dorotka, Toto, Strašák, Pleháč

Chůze z jedné strany místnosti ve více řadách a zhlédnutí zvláštních postavy, které nás pronásledovala. Jsou to drapouni, kterých se všichni bojí. Jediné, co pomůže, bude je zahnat křikem. Nejdříve křičí jedno dítě, kterého se dotkneme, pak dvě a tři, zkusíme i jen holky x kluci, a na závěr společně a to nás zachrání.

6) Setkání se Lvem (v ruce plyšový lev)

Vyprávění, že jako posledního potkala Dorotka lva. Ale ne takového, kterého známe. On totiž nebyl hrozivý, on byl totiž plyšový. Vložíme tam dotyk, jako další vjem a to tak, že si ho děti mohou osahat, zkusit jestli škrábe. Dorotka ho našla ve křoví a myslela si, že bude chtít ublížit Totovi, ale místo toho ho chtěl jen pohladit. A plyšákem pohladíme postupně každé dítě *„No báli byste si ho?“*. Lev by si přál jít za čarodějem s námi *„Vezmeme ho? Co on by si od čaroděje mohl přát?“*

7) Narativní pantomima: Dorotka, Toto, Strašák, Pleháč, Lev (už jsou kompletní)

Další překážkou na jejich cestě byla voda. Nejdříve si každý musí nasekat dříví, poté postavit vor a až poté si do něj sednout. Nejdříve nás proud naklopí doprava, poté doleva, až dojde k vypadnutí z voru. Musíme začít plavat a pak vyjít na břeh a vyždímat si oblečení. Poté se chytíme všichni za ruce, podíváme se do dálky (nejlépe na druhou stranu místnosti nebo z okna) a představujeme si, že už jsme došli do krásného smaragdového města, kde bydlí čaroděj.

Návštěva čaroděje

Pomůcky: černý plášť, brýle, krabice s kostkami, krabice bez ničeho/ obruč

Časové rozmezí: 3- 5 minut

Cíl: respektování pravidel hry, koordinace pohybů, hledání strategií

Instrukce: *“Za chvíli se tu objeví čaroděj ze země Oz. Až se tam čaroděj objeví, tak za ním můžete jít a zkusit ho požádat o pomoc vrátit se domů jako Dorotka. Můžete se zeptat i na to, jestli by nesplnil přání i Strašákovi, Plecháčovi a lvovi. Uvidíte, co vám řekne.”*

Poté přecházíme do učitele v roli jako čaroděj a čekáme, až k nám děti přijdou. Kostýmními prvky je černá látka a brýle. Počkáme, jestli děti zahájí konverzaci samy, nebo jestli jim pomůžeme.

Učitel v roli- čaroděj - nejdřív se mu nechce pomáhat, že má hodně práce. Pomůže jim jedině, pokud mu dokážou sebrat všechna jeho moudra, když bude spát.

Následuje aktivita kradení moudra. Učitel zůstává v roli čaroděje, lehne si na zem, kolem sebe vysype kostky= moudra.

Sdělí, že jeho moudra mu mohou sebrat tak, že se k němu budou muset vplížit, vzít vždy jenom jedno moudro, dát ho na vyznačené místo a až pak mohou vyrazit pro další, dokud mu neseberou vše. On bude postupně usínat, takže musí být hodně potichu a když ho vzbudí, tak musí udělat ze sebe sochu/ nehýbat se, dokud zase neusne. Poté zase mohou pokračovat při jeho spánku.

Ukončení tím, že děti získají všechny lístečky a čaroděj jim řekne: *“Dobře, zasloužíte si, oč jste žádaly. Dnes až usnete, tak začne působit mé kouzlo a až se probudíte, tak bude vše,*

jak jste si přály... Dorotka bude zpět doma, strašák bude mít mozek, plecháč bude mít srdce a lev získá odvahu. Sbohem."

Vystoupíme z role. Opět pokládáme dotazy, jak to dopadlo u čaroděje, co měly děti za úkol a jak to dopadlo.

Poté už jen ukážeme poslední obrázek z knížky (Příloha č. 34) *"Povedlo se? Proč myslíte? Vyplatilo se vypadat na cestu? Co bylo nejobtížnější z celé výpravy a proč?"*

Závěrečná reflexe

Pomůcky: papíry, voskovky/ pastelky

Časové rozmezí: 10- 15 minut

Cíl: nakreslit nejsilnější zážitek z obou setkání

Nejdříve bychom si připomněli, co vše jsme dělali (vyjmenovala bych jednotlivé aktivity, jak šli za sebou a během toho už mohou děti kreslit, pokud ví)

Přesné zadání by bylo: *„Zkuste každý nakreslit, co vás nejvíce bavilo, co byste si chtěly znovu vyzkoušet, co pro vás bylo příjemné nebo naopak si to pamatujete proto, že to bylo těžké a náročné.“*

Tato aktivita už by byla jen pro ty děti, které by chtěly kreslit (stačí nám z každé školky 5 obrázků). Pro ostatní by lekce skončila předchozí aktivitou.

Kvůli náročnosti druhé lekce a dlouhému časovému rozpětí se tato aktivita může dělat až odpoledne nebo další den.

6. 1. 3. Zhodnocení realizace vzhledem k jednotlivým skupinám

Zvolila jsem si několik bodů, které jsou zásadní v realizaci dramatické lekce s prvky strukturovaného dramatu, a chtěla bych se k nim vyjádřit vzhledem k realizaci v jednotlivých mateřských školách.

Úvodní aktivita

Princip hry byl pochopen. Ve všech mateřských školách se objevily dvě strategie obíhání, aneb běhat buď úplně u středu, nebo ve větším okruhu, co nejdál od středu pro větší prostor. Při diskuzi o náročnosti aktivity, se děti všude shodly, že aktivita byla

jednoduchá a že jediným problémem či překážkou pro ně bylo, že nebyl určen směr obíhání.

Při spojitosti, že v příběhu tímto způsobem obíhá pejsek svou paničku, se dětem bezprostředně vybavily povinnosti, týkající se péče o pejska, bez ohledu na typ zařízení.

Práce s postavami

Při hlasování vždy vyhrála kresba Dorotky a Tota ve všech realizovaných skupinách. Hlasy pro kresbu tetu či strýčka buď žádné, nebo mizivé.

Ztotožnění s hlavní postavou (protagonistou) Dorotky proběhlo především při vstupu do role Dorotky po uslyšení velké rány. V klasické mateřské škole si každé dítě vyzkoušelo být Dorotkou a říct, nad čím přemýšlí. V mateřské škole se speciální péčí se zapojila většina a v mateřské škole v programu začít spolu všechna děvčata. V poslední zmiňované mateřské škole došlo k situaci, kdy chlapcům přišlo velmi vtipné si jako kluk nasadit dívčí věneček a tak o vstup do role neměli zájem. V rámci dalších aktivit, kdy se věneček používal jako kostýmní prvek, děti velmi dobře reagovaly a věděly, koho představuje.

Se psem Totem jsme pracovali především na začátku a poté se nám objevil až na naší cestě. V klasické mateřské škole paní učitelka podpořila tento vztah ještě před lekcí, kdy jsme měli tělovýchovnou chvíli s plyšáky domácích zvířat.

S tetou a strýcem nedošlo k velkému prohloubení v žádné ze skupin, jelikož to nebylo záměrem a podstatou lekce, ale pro připomenutí proběhla krátká diskuze před rozhodováním o tom, kde teď oni jsou a jak se asi cítí, aby podle nich mohly děti rozhodovat. Při rozhodování pak došlo k předpokládanému výsledku.

S postavami strašáka, plecháče a lva jsme se seznámili pouze okrajově. Děti v klasické mateřské škole mě velmi překvapily jejich nápady ohledně přání, velmi rychle se dokázaly do role postav vcítit a uvažovat nad nimi. V mateřské škole se speciální péčí naopak formulovaly děti, to, co si přály postavy přímo v knížce, což bylo srdce, mozek a odvaha. V mateřské škole v programu začít spolu vždy jen jedno dítě řeklo jedno přání k postavě a další možnosti už nevymýšlely.

Při jednání s čarodějem bylo na dětech vidět, že je aktivita velmi baví. Pravděpodobným důvodem je, že pro děti jsou obecně atraktivní spíše záporné postavy, ještě když s nimi mohou o něco soutěžit. Velký zážitek to pro něj byl i podle závěrečné reflexe, kdy se často na obrázcích dětí objevuje právě čaroděj.

Uvedení do problému

Při interpretaci ilustrace z knihy hrálo velkou roli ladění barev do modra, což děti často vedlo k vodní tematice. V klasické MŠ se k přesné interpretaci blížil nejvíce vodní vír, v MŠ se speciální péčí to bylo jasné tornádo a v MŠ začít spolu zpočátku jen popisovali jednotlivé věci na obrázku a později došli k vodnímu tornádu.

Ve všech skupinách bylo po odhalení dění na obrázku jasné, co tornádo je a co způsobuje. Do tornáda každé dítě vstoupilo v roli určitého předmětu, při stavbě města si uvědomovaly, co jaký předmět představuje (potvrdilo to průběžné zkoušení) a při ničení města rozběhem nabraly sílu tornáda a tornádem se samy staly. To bylo ve všech skupinách totožné.

Podpoření napětí

Napětí jsme podpořili nejdříve při vstupu do role tornáda, kdy se v některé skupině pustila nahrávka zvuku větru a někde se využily dřívka a drhlo. Děti pak vnímaly lépe tempo tornáda a jeho sílu.

Při vstupu do role Dorotky pomocí kostýmního prvku byl vložen hudební podklad, který měl podpořit atmosféru.

Během čtení zazněla rána těžšího předmětu, aby se jen o ní nečetlo, ale aby byla akustická a děti se během ní probudily/ lekly, stejně jako Dorotka v příběhu.

Během celé lekce probíhala práce s hlasem, kdy v napjatých situacích došlo především ke ztišení a pokud bylo něco velmi dramatické tak naopak ke zvýšení hlasu. Ve všech skupinách vždy reagovaly děti na přidání podpůrné podněty i na změnu hlasu.

Různé úhly pohledu, rozhodování

Klasická mateřská škola a MŠ se speciální péčí na tom byly velmi podobně. Obě skupiny vnímaly, v jaké jsou roli a za koho se rozhodují. Dokázaly tak měnit rozhodnutí

podle toho, kým zrovna jsou, až na pár výjimek dětí, které se přemísťovaly podle kamarádů.

V MŠ začít spolu jsem se setkala s tím, že děti zpočátku nedokázaly vstoupit do role jiných postav a stále mluvily a rozhodovaly samy za sebe. Snažila jsem se v nich evokovat, kým právě jsou, co asi teď prožívají a až u rozhodování podle Dorotky, bylo zřejmé, že teď už děti nejsou samy sebou, ale Dorotkou. Což se u předchozích postav neprojevovalo a jednaly samy za sebe.

Vstup do role

Děti vstupovaly do role především hromadně (aneb všichni byli jednou postavou ve stejný čas) a to do role Dorotky, tety a strýčka a kamarádů a většinou se jednalo buď o komunikaci s učitelem v roli, narativní pantomimu či simultánní improvizaci. Individuálně děti mohly vstoupit do role Dorotky pomocí kostýmního prvku a ještě vedly dialog ve dvojicích, kdy jeden byl v roli Dorotky a druhý v roli Plecháče.

V mateřské škole se speciální péčí nebyl problém s žádným vstupem do role ani s komunikací mezi nimi a učitelem v roli. To probíhalo naprosto bez problému. V klasické mateřské škole děti velmi dobře pracovaly při hromadných improvizacích a vstup do role Dorotky si vyzkoušelo aktivně každé dítě. V MŠ začít spolu muselo docházet k častému upozorňování, kým právě jsou, jelikož často děti z rolí vycházely. Při hromadných improvizacích, kde jsem byla v roli s nimi, tak to fungovalo, ale jakmile jsem byla v proti roli, tak většinou z role vyšly a byly samy sebou.

Učitel v roli

Tato metoda se objevila během lekce 2x, jednou v roli mlaskala a podruhé v roli čaroděje. Opět reakce dětí z klasické MŠ a MŠ se speciální péčí byly podobné. Děti velmi aktivně reagovaly na novou postavu, kladly ji otázky, respektovaly, že je učitel v roli a reagovaly na něj podle toho. Dále chápaly, kdy do role vstoupil a kdy z role vystoupil, pomocí kostýmních prvků. V MŠ začít spolu se objevoval problém, že děti neudržely svou roli, jakmile jsem já vstoupila do role jiné, než byly ony. Respektovaly, co je učitel za postavu, komunikovaly s ní, poznaly vstup a výstup z role, ale svou roli (Dorotky) neudržely. Nejspíš bylo náročné jednat s učitelem v roli a ještě přitom někoho ztvárňovat.

Řešení problémů

V prvním bloku byla k řešení jen situace, která se na městečko blížila (tornádo). Poté jsme spíše realizovali průběh tornáda a nechali si otevřený konec.

V druhém bloku děti po celou dobu překonávaly překážky na cestě k čarodějovi. Museli jít po cihličkách, stavět vor, plavat ve vodě, zahnat drapouny a to všechno vyžadovalo hledání různých řešení. Posledním problémem bylo překonat čaroděje skrz hru a děti v ní musely taktizovat, aby úkol zvládly. V klasické MŠ a v MŠ se speciální péčí se jim to povedlo napoprvé, ale v MŠ začít spolu došlo k tomu, že děti nerespektovaly pravidla hry a tak zvládly čaroděje přemoci až na druhý pokus.

Rozuzlení

Díky tomu, že klíčem k úspěchu bylo porazit čaroděje a to se dětem povedlo, tak už věděly, že je čeká dobrý konec. Díky závěrečné ilustraci z knihy děti vycítily, že to opravdu dopadlo dobře i v knížce.

6. 2. Analýza dětské kresby

1.4.4 Úvod

Cílem analýzy dětské kresby bylo zjistit, jaký moment v dramatické lekci byl pro děti nejvíce atraktivní. Metoda byla zvolená díky jejímu významu, o kterém hovoří Svobodová (2010) jako o doplňujícím zdroji informací pomocí výtvarné práce dětí, díky které můžeme lépe pochopit prožitky dítěte. A jelikož bylo cílem zjistit nejsilnější prožitek ze hry, tak tato metoda byla pro zjištění neideálnější.

Celkem se objevilo ve všech kresbách od 24 dětí (z klasické MŠ 7, z MŠ se speciální péčí 9, z MŠ Začít spolu 8) 15 motivů z příběhů.

1.4.5 Vyhodnocení dat

Celkem deset dětí zmínilo aktivitu, kde se setkaly s čarodějem a měly za úkol mu ukrást všechny jeho moudra, aby jim splnil všechna jejich přání. Tato situace byla ze všech nejatraktivnější vzhledem ke zkoumanému vzorku dětí.



(Obrázek 1 Setkání s čarodějem)

Další aktivity, které zmínily vždy celkem čtyři děti, a jsou také považovány svým počtem za velmi atraktivní:

- setkání s modrými mužičky



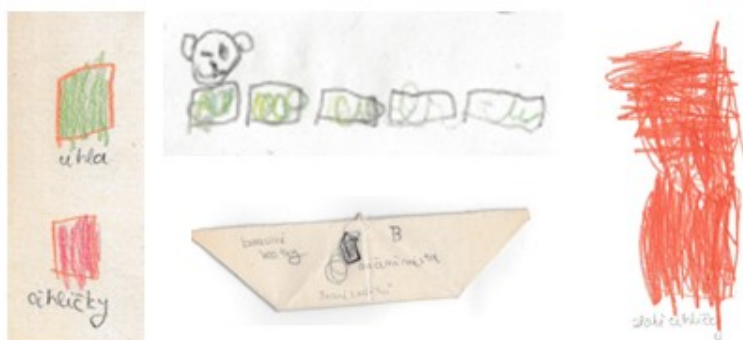
(Obrázek 2 Setkání s modrými mužičky)

- činnosti v tornádu



(Obrázek 3 Činnosti v tornádu)

- chůze po cihličkách.



(Obrázek 4 Chůze po cihličkách)

Co se týká zážitku při setkávání a práci s postavami, tak byly zmíněné všechny, kromě strýčka a tety.

- 2x setkání se plecháčem, a jak ho promazávají



(Obrázek 5 Setkání s plecháčem)

- 2x setkání s lvíčkem



(Obrázek 6 Setkání s lvíčkem)

- 1x strašák na poli



Obrázek 7 Setkání se strašákem

- 1x Dorotka s Totem



(Obrázek 8 Dorotka s Totem)

- 1x zahánění Drapounů křikem



(Obrázek 9 Zahánění drapounů)

Situace, které se objevily jen jednou, a mile mě překvapilo, že je děti zmínily:

- létající dům v oblacích při čtení



(Obrázek 10 Létající dům)

- rána, která se ozvala při čtení



(Obrázek 11 Rána)

- příchod Dorotky do nové země



(Obrázek 12 V nové zemi)

- jak se Dorotka probudila zpět doma



(Obrázek 13 Zpět doma)

- skákání z rokle do rokle



(Obrázek 14 Skákání z rokle do rokle)

Když jsem se vrátila k tomu, jaké činnosti byly realizované, tak se neobjevila stavba a boření města, práce s emočními kartičkami, převyprávění příběhu na začátku druhého setkání a rozhodování. Překvapilo mě, že se neobjevila stavba města, jelikož to byla tvůrčí aktivita, ve které jsme zaplňovali prostor, a trvala poměrně dlouhou dobu. Smajlíci a převyprávění příběhu je možné, že děti nebraly, jakože to patří do příběhu, ale že smajlíky činnost končíme. Vyprávění příběhu zase vnímaly děti spíše jako aktivitu pro ty děti, co tu nebyly minule. Rozhodování si vysvětlují tak, že to byla rychlá aktivita, která sice ovlivnila pokračování příběhu, ale v tu chvíli pro ně tak zásadní nebyla.

1.4.6 Závěr

Celkově mě velmi překvapila široká škála aktivit, které na ně nějakým způsobem zapůsobily, se objevila a čeho všeho se děti dotkly.

Mým předpokladem bylo, že největší úspěch bude mít setkání s čarodějem z toho důvodu, že ve hře s čarodějem došlo k určitému napětí, zda činnost zvládnou či nikoli. A samozřejmě tím, že je celkově postava čaroděje zaujala.

Jsem velmi ráda, že se zmínila většina postav z příběhu. To mě utvrdilo v přesvědčení, že část postav díky metodám učitel v roli a zásluhou práce s rekvizitou na děti zapůsobila. Kdybych lekci znovu realizovala, zaměřila bych se na podpoření postav strýčka a tetičky.

Dále mě potěšilo, že děti zmiňovaly i čtení, které se zdá být jen doprovodným aspektem, ale ovlivňuje tvorbu představ u dětí a navození atmosféry, což se pravděpodobně povedlo.

6. 3. Dotazník

6. 3. 1. Úvod

„Dotazník se často využíván především při sbírání dat od rodičů nebo zaměstnanců školy. Zjišťuje názory, postoje, někdy i informace o určitém jevu či realitě“ (Svobodová, 2010, s. 159). Z definice vyplývá, že nejčastějšími respondenty v pedagogické praxi jsou jak rodiče, tak i zaměstnanci. V mé praktické části byl dotazník zvolen pro učitele mateřských škol, který byl mezi jednotlivé respondenty rozeslán elektronickou formou.

Dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jaká je zkušenost s dramatickou výchovou v různých typech mateřských škol, obsahoval převážně otázky uzavřené, čtyři otázky otevřené, čtyři polouzavřené. Respondenti měli k dispozici jak otázky s jednou možností odpovědi, tak i s více. Celkem obsahovat 15 otázek ve znění:

- V jakém typu mateřské školy pracujete?
- Máte v oboru dramatická výchova vzdělání či kurzy?
- Za jak důležitou považujete dramatickou výchovu v mateřské škole?
- Propojujete estetické výchovy, nebo se vždy zaměřujete pouze na jednu z nich?

- Máte aktuálně zájem se v oblasti dramatické výchovy v mateřské škole dále vzdělávat?
- Myslíte si, že je dostatek zdrojů o tom, jak vhodně realizovat dramatickou výchovu v mateřské škole?
- Myslíte si, že v rámci činností v mateřské škole, záměrně uskutečňujete dramatické činnosti?
- Přemýšlíte o dramatické výchově při plánování, aby byla v dostatečné míře realizovaná?
- Co se Vám představí pod pojmem dramatická výchova? Vypište co nejvíce asociací k tomuto pojmu
- Dokázali byste popsat, jaké principy má dramatická výchova? Co je její smysl?
- Zaškrtněte, které metody dramatické výchovy využíváte.
- Jaké z vybraných způsobů vedení využíváte? Zaškrtněte všechny, které běžně realizujete.
- Setkali jste se někdy s pojmem "Průpravné hry a cvičení"?
- Setkali jste se někdy s pojmem "Strukturované drama"?
- Co si představíte pod pojmem "Strukturované drama"? Zkuste popsat několika slovy.

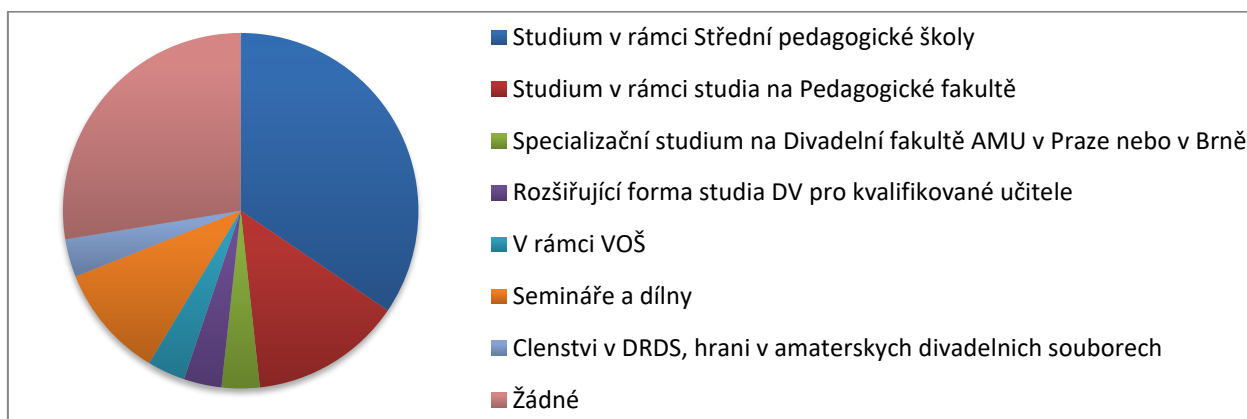
6. 3. 2. Počet respondentů

Dotazník byl vypracován od 25 respondentů, z toho 10 bylo z klasické mateřské školy, 6 ze Zdravých mateřských škol, 5 z mateřských škol Začít spolu, 2 z mateřské školy Montessori, 1 z lesní mateřské školy a 1 z mateřské školy v programu Škola blízka přírodě.

6. 3. 3. Vyhodnocení dat

Vzdělání v oblasti dramatické výchovy

Graf 1



Nejvíce respondentů odpovědělo, že má v oblasti dramatické výchovy vzdělání v rámci Střední pedagogické školy. Důvodem může být, že do mateřských škol nastupují velmi často absolventi Středních pedagogických škol, kde je jednou z možností specializace právě dramatická výchova, ze které je možné složit maturitní zkoušku.

Protikladnou a zároveň druhou nejjobsáhlejší skupinou respondentů jsou učitelé mateřských škol, kteří naopak nemají žádné vzdělání v oblasti dramatické výchovy a neabsolvovali žádné kurzy tohoto zaměření. Příčinou může být, že buď v rámci SPP si zvolili jinou specializaci než je DV, nebo mají takové vzdělání, které se touto estetickou složkou nezabývá.

Mým předpokladem bylo, že jednou z nejjobsáhlejších skupin respondentů budou ti, co v této oblasti nemají žádné vzdělání. Jelikož z vlastní zkušenosti v rámci praxí vím, že se dramatická výchova velmi málo v MŠ realizuje právě z toho důvodu, že učitelé nejsou v této oblasti dostatečně vzděláni.

Důležitost zařazení dramatické výchovy do MŠ

Tato odpověď byla zaznamenána v rámci škály, kdy respondenti měli určit, za jak důležitou považují DV v mateřské škole. Škála byla stanovená od 1 do 5, kdy číslo jedna představovala, že DV v MŠ není důležité a číslo pět, že je velmi důležitá.

40% respondentů určilo důležitost DV číslem 3

28% respondentů určilo důležitost DV jak číslem 4, tak číslem 5

4% respondentů určilo důležitost DV číslem 2

V pozitivním slova smyslu můžeme vzít v potaz, že většina respondentů se přiklání k tvrzení, že dramatická výchova je svý způsobem důležitá a přínosná, a že jen pár z nich ji vnímá spíše jako nepotřebnou.

Jednou z mých hypotéz je, že respondenti nejčastěji volili číslo 3, jako tzv. „zlatý střed“ a považují ji jako důležitou současně s dalšími estetickými výchovami v MŠ. Mým předpokladem je, že důležitost DV na úrovni 4 a 5 volili převážně ti, kteří mají určité vzdělání v této oblasti a vědí, v čem tkví význam této výchovy a jaký má přínos pro děti předškolního věku.

Propojování estetických výchov v MŠ

V rámci dotazníků 60% respondentů odpovědělo, že jednotlivé estetické výchovy propojuje a 36% respondentů zapsalo, že tyto výchovy kombinuje jak kdy v návaznosti na aktuální téma. Pouze 4% z celkového vzorku odpovědělo, že se věnují každé oblasti zvlášť, tudíž je nepropojují.

V současné době se v předškolním vzdělání lpí na tom, aby vše se vším souviselo, aby rozvoj dítěte byl všestranný, což nám zajistí právě propojování daného tématu skrz všechny estetické výchovy, což většina dotazovaných potvrdila, že tímto způsobem realizuje.

Zájem o vzdělání v této oblasti

17 respondentů projevilo zájem se v této oblasti vzdělávat a objevily se například tyto důvody:

- Ráda se vzdělávám v nových oblastech a stále jsou nové trendy na učení.
- Mám zájem vzdělávat se celkově v oblasti předškolní pedagogiky a dramatická výchova k tomu také patří.
- Znalostí není nikdy dost.
- Jelikož chci být co nejvíce kvalifikovaná, abych mohla dramatickou výchovu zapojovat do vzdělávacího procesu.

- Chci získat dostatek zkušeností podložené od odborníků.
- Jelikož jsem zatím v této oblasti žádné studium neabsolvovala.

8 respondentů však nemá zájem se v této oblasti nadále vzdělávat například z těchto důvodů:

- Není to moje parketa.
- Doplnuje mě kolegyně, tak zatím není třeba.
- Teď mám jiné priority.
- Na úrovni dětí 3-6let si dokážu vymyslet dramatické aktivity sama.
- Nepřijde mi to zas tak důležité.
- Aktuálně nemám potřebu se v této oblasti vzdělávat.
- Věnuji se hodně hudbě a chtěla bych si udělat raději kurz logopedické prevence.

Uskutečňování DV činností v MŠ a plánování DV

Všichni respondenti uvedli, že realizují dramatické aktivity v rámci dne v MŠ. 80% ji však realizuje občas a jen 20% pravidelně.

Dramatická výchova se objevuje ve velkém množství aktivit, že si ani nemusíme uvědomovat, že právě dramatickou výchovou nějakou formou organizujeme. Myslím si, že to je důvodem, proč jen 20% respondentů uvedlo pravidelnou DV činnost.

Navázalo na to plánování dramatické výchovy. 72% respondentů uvedlo, že o DV při plánování přemýšlí a jen 28% že ne. Myslím si, že v rámci dne v MŠ se vždy objeví činnost z oblasti dramatické výchovy a že těch 28% si neuvědomuje, že ji do plánování zařazuje ukrytou za určitou hru, vyprávění či tanec.

Pojem dramatická výchova

V této otázce měli respondenti napsat co nejvíce asociací k tomuto slovnímu spojení.

Zmíněné asociace seřazené od nejčastěji zmíněných po ty nejméně

- umění, estetická oblast
- divadlo, hraní divadla, divadlo s dětmi

- herec, divák, divadlo, scéna, role
- předvádění, vystoupení, scénky, volná hra, námětová hra
- kostýmy, rekvizity, loutky, maňásci, předměty, kulisy
- hrát si na něco, hra v roli, projev, improvizace, předvádění, projevování emocí
- strukturované drama, pantomima, etuda, živý obraz, recitace
- pohyb, literatura, hudba, příběh
- rozhodování, spolupráce, prožívání, zkušenost, empatie, rozvoj řeči, projevu, představy, napětí, prožitek

Všechny zmíněné asociace z dotazníku jsou součástí dramatické výchovy. Nejčastěji byla spojována s divadlem, hraním před diváky, předváděním a hraním etud. Objevily se tam však i prvky, které dramatická výchova využívá a čeho se dotýká v rámci rozvoji osobnosti.

Každý respondent napsal minimálně 3 asociace a žádná z nich nebyla špatná a bylo poznat, že každý má nějaké povědomí o DV.

Principy DV

6 respondentů se nepokusilo o formulaci principů dramatické výchovy

5 respondentů vnímá jako jeden z hlavních principů DV rozvoj v oblasti řeči, zejména v projevu

V dalších 14 odpovědích respondenti zmiňovali tyto principy:

- práce s emocemi, prožitek, vlastní projev
- rozvoj komunikace, spolupráce, partnerství, myšlení, paměti, estetického citění, fantazie
- sebepoznání
- učení skrz příběh/ situace, podílet se na řešení situací
- využití her, poznávání prostředí, krizových situací
- zkušenost skrz zážitek
- vstup do role, improvizace

V této oblasti přibližně polovina respondentů dokázala pojmenovat, co je smyslem DV. Někteří z nich se dotkli jeho základních principů a přibližně čtvrtina nedokázala principy formulovat.

Formulování principů DV obnáší určitou zkušenost s dramatickou výchovou, tudíž je pochopitelné, že ne všichni respondenti dokázali na otázku odpovědět.

Metody a techniky DV

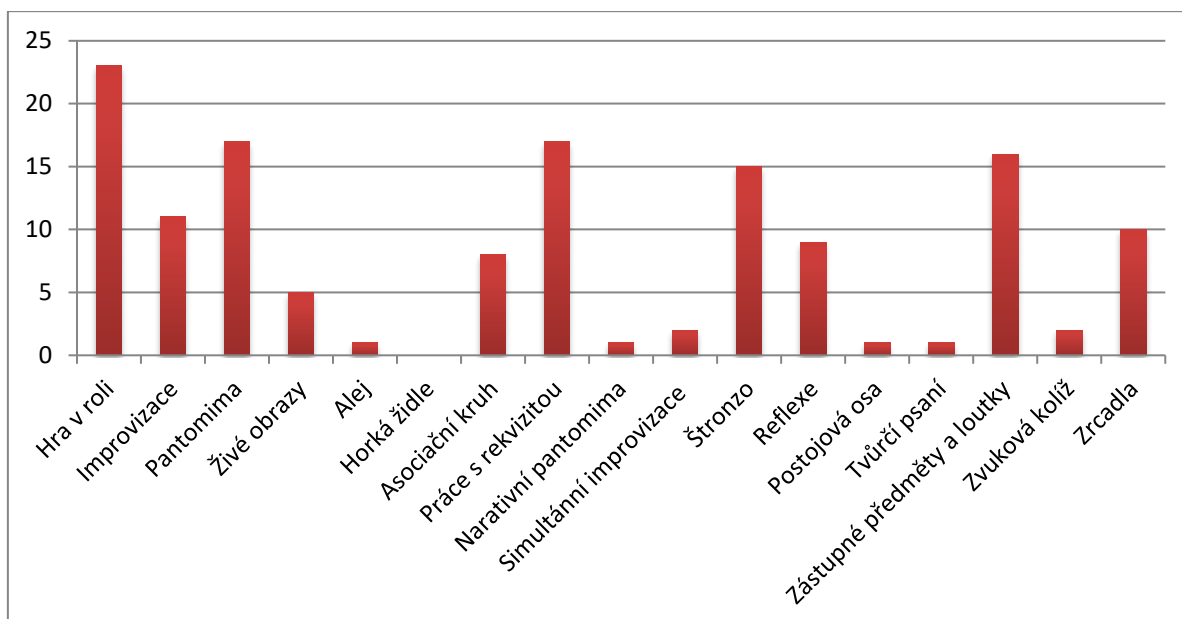
Respondenti měli na výběr z nejčastěji využívaných dramatických metod a technik a měli zaznamenat, kterou z nich v mateřských školách běžně realizují.

Hru v roli, která je jak základním principem, tak základní metodou DV práce, zaznamenalo 23 respondentů z 25.

Další velkou skupinu tvoří pantomima, práce s rekvizitou, štronzo, zástupné předměty a loutky. Štronzo je velmi efektivní metodou nejen v DV a v MŠ je obecně často využívána. Součástí téměř každé třídy jsou plyšáci, hračky a různé typy loutek, které se využívají zejména pro hraní krátkého divadla, ale dají se velmi dobře využít i jiným způsobem v rámci DV.

Naopak horkou židli nikdo z respondentů neuvedl a nejméně získala také alej aneb ulička svědomí, narativní pantomima, simultánní improvizace, postojová osa, tvůrčí psaní nebo zvuková koláž. Zde už se jedná o specifické metody a techniky pro dramatickou výchovu, které často vyžadují i určitou přípravu a jsou náročnější na realizaci s předškolními dětmi. Realizovat se však s nimi dají.

Graf 2

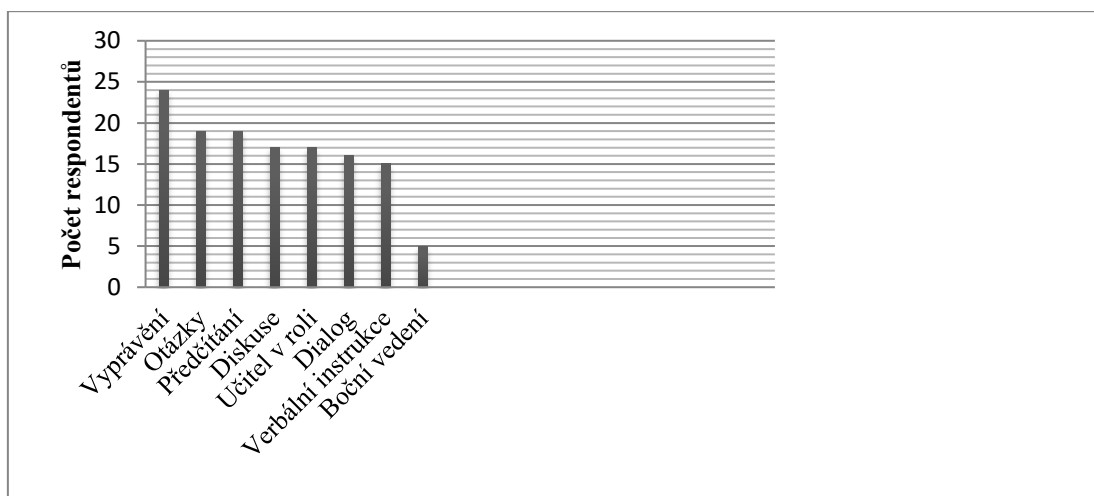


Způsob vedení

Stejně jako v předchozí otázce měli respondenti za úkol uvést, jaké z vybraných způsobů vedení využívají.

Velmi mile mě překvapilo, že metodu učitele v roli využívá více jak polovina respondentů, jelikož v mateřské škole považují tento styl vedení za velmi efektivní. Ukázalo se, že téměř všechny styly vedení jsou v nadpolovičním zastoupení až na boční vedení. To je specifické pro dramatickou výchovu a využívá se zejména v narativní pantomimě. V předchozí otázce však měla zastoupení jen u jednoho respondenta, tudíž se nedalo očekávat v tomto stylu vedení zas tak početné zastoupení.

Graf 3



Průpravné hry a cvičení

Jelikož se dramatická výchova v mateřské škole realizuje mnohdy formou průpravných her a cvičení, které děti připravují dále na složitější metody a techniky, tak bylo vloženo do dotazníku, zda tento pojem respondenti znají a zda je realizují.

64% z celkového počtu tento pojem zná, ale jen 32% respondentů uvádí, že je realizuje. Důvodem tak malého zastoupení v realizaci průpravných her a cvičení buď tkví v tom, že si nejsou jistí, jaké aktivity do nich patří a s tímto pojmem si je nespojují, nebo opravdu tyto aktivity dramatické výchovy v MŠ nerealizují.

Strukturované drama

V první fázi měli respondenti udat, zda tento pojem znají a jestli ho v MŠ realizují. 64% z celkového počtu uvádí, že tento pojem nezná. 36% udává, že tento pojem zná, ale z toho jen 4% ho realizují.

V druhé fázi se měli snažit popsat, co strukturované drama znamená. 6 respondentů zaznamenalo, že neví a 19 respondentů se pokusilo popsat, co strukturované drama nejspíš je:

- výuka spojená s DV
- dramatická činnost částečně vedená učitelem
- dramatická činnost s výstavbou, zahrnuje rozhodování dětí

- příběh, který děti vytváří s učitelkou
- drama ve třídě
- forma sociálního učení založena na prožitku
- výuka prostřednictvím zážitku
- na základě hry děti vstoupí do příběhu, seznámí s hlavní postavou, a pomáhají ji řešit nastolené problémy
- hra s příběhem s různými technikami

V této otázce se přibližně polovina respondentů přiblížili k základnímu pojetí strukturovaného dramatu, ale převažoval tu spíš odhad a uvažování nad pojmem než jeho odborná znalost.

7. Vyhodnocení výzkumných otázek

Zvládnou děti předškolního věku naplňovat všechny principy strukturovaného dramatu?

Z výzkumu vyšlo, že všechny principy strukturovaného dramatu lze realizovat s dětmi předškolního věku, akorát v jiné míře, která odpovídá jejich věku a hlavně zkušenostem s dramatickou výchovou.

V rovině osobnostní docházelo k optimálnímu myšlení, které děti uplatnily při řešení problémů, hledání řešení při překonávání překážek a při rozhodování jak samostatně

tak skupinovém. Vnímání dětí bylo koncentrované, díky motivaci příběhem a využitím různých materiálů, zástupných předmětů či kostýmních prvků. Řekla bych, že došlo jen k jedné situaci, kde vnímání předškolního věku bylo nedostačující a to v uvědomování si vlastní role při jednání s rolí jinou, konkrétně s učitelem v roli. Zde děti často vycházely ze své role a jednaly samy za sebe, jelikož bylo pro ně náročné uvědomovat si svou roli a ještě reagovat na roli další. Ve způsobu vyjadřování jak slovním, tak pomocí vlastního těla, jiným předmětem či zvukem bylo vše v pořádku a v dostatečné míře. Při tvorbě situací a v jednání v roli děti využívaly svou představivost a fantazii, zejména při tvorbě prostředí, odůvodňování svých rozhodnutí a kresbě postav, kde byl prostor i pro jejich tvořivost.

V rovině sociální docházelo k dostačující spolupráci a kooperaci. Při činnostech, které vyžadovaly spolupráci, děti spolu komunikovaly, diskutovaly mezi sebou a vždy došly k určitému závěru (např. při skupinové kresbě postavy). Specifické k jejich věku bylo prosazování vlastního názoru bez ohledu na ostatní (egocentričnost), ale situace vždy vyžadovala řešení a tak skupina byla donucena nějaké východisko vždy najít, i když došlo k výměně názorů. Empatii děti projevovaly k postavě Dorotky, kdy jim opravdu bylo líto, že je Dorotka sama v domě, který se vznáší nad zemí a také měly společně s ní radost, když se díky čaroději vrátila zpět k tetě a strýčkovi. Podporou empatie byly emoční kartičky, které měly dětem pomoci se vcítit do role Dorotky. V rámci pohybových činností děti k sobě byly tolerantní, vzhledem k tomu, že se často běhalo nekoordinovaně po prostoru. Ohlížely se kolem sebe, běhaly tam, kde bylo volno, jen místy docházelo

k drobným střetnutím. Při skupinovém rozhodování děti dokázaly přijmout většinové rozhodnutí a respektovaly způsob hlasování. Dále si uvědomovaly vztah strýčka s tetou a s Dorotkou na základně vlastních zkušeností ve vztahu teta- neteř, strýc- synovec. Díky tomu se dokázaly vžít jak do role strýčka/ tety, tak především i do role Dorotky, což vedlo i k emocionálnímu vcítění a identifikace s rolí.

V rovině dramatické došli k identifikaci s hlavní postavou a současně s protagonistou Dorotkou, která byla podpořena obrázky, pohybovou činností, vstupem do role Dorotky a rozhodováním v pozici Dorotky. Děti dokázaly reagovat na učitele v roli, i když někdy vyšly ze své role a jednaly samy za sebe. To je potřeba v budoucnu více podpořit, aby se to nestávalo. Během narativní pantomimy byly schopné reagovat na postupně přicházející instrukce a ztvárňovat za pomoci svého děla jednotlivé situace. V rámci horké židle děti dokázaly formulovat Dorotky myšlenky a podpoření vstupu do role bylo kostýmním prvkem.

V rámci výzkumu jsem si potvrdila, že lze s dětmi předškolního věku realizovat dramatickou lekci s prvky strukturovaného dramatu s ohledem na jejich vývojová specifika. K úspěšné realizaci doporučuji před strukturovaným dramatem průpravné hry a cvičení, ve kterých si děti nejdříve vyzkouší a procvičí jednotlivé metody dramatické výchovy a poté je budou lépe schopny realizovat v jednom velkém strukturovaném celku.

Záleží při realizaci strukturovaného dramatu na zkušenostech s dramatickou výchovou?

Z výzkumu vyšlo, že lekce dramatické výchovy s prvky strukturovaného dramatu lze realizovat v mateřské škole, ale závisí u dětí na zkušenostech s dramatickou výchovou.

V mateřské škole, kde se na dramatickou výchovu příliš nezaměřují, docházelo k častému vystupování z rolí a děti byly spíše stále na úrovni simulace, než aby byly už na úrovni alterace, jako v dalších dvou skupinách.

Při využívání jednotlivých metod a technik DV bylo znát, pokud ji děti už znaly, nebo se s ní teprve seznamovaly. Při plánování strukturovaného dramatu by bylo vhodné vědět, zda počítat s tím, že metoda je dětem známá, nebo bude zapotřebí podrobnější výklad a jednodušší provedení, jelikož se děti s metodou teprve seznamují.

Pokud neznáme zkušenost s dramatickou výchovou, je vhodné do přípravy vložit nejjednodušší variantu dané aktivity a k ní přidat případné obměny pro zvyšování obtížnosti. Současně tak počítat s případnou improvizací na místě, zejména při změně organizace a volby aktivit. Rozhodně se však lépe plánují aktivity pro skupinu, kterou už velmi dobře známe.

Z výzkumu vyplývá, že realizaci strukturovaného dramatu v mateřských školách se odvíjí od zkušeností dětí a od dramatické průpravy nezávisle na typu předškolního zařízení. Každý pedagog v mateřské škole se může v této oblasti vzdělávat bez jakýchkoliv výjimek a stejně jako děti může mít s DV odlišné zkušenosti.

Je možné určit úroveň dramatické výchovy podle typu škol?

Z dotazníků vyplývá, že nelze globálně určit, jaká je úroveň dramatické výchovy v jednotlivých typech zařízení. Zkušenost se dá určit na základě individuálního posouzení z vybraných dotazníků, jelikož každá učitelka má jiné znalosti v této oblasti, i když jsou například ze stejného zařízení.

Pokud si vezmeme k sobě dotazníky z jednoho typu mateřských škol, jen z mála v nich najdeme shodu. Každá učitelka má odlišné vzdělání a na dramatickou výchovu je odlišně orientovaná a má k ní jiný vztah. Podobnost najdeme alespoň ve využívání dramatických metod, technik i stylů vedení. Ty jsou však podobné mezi všemi respondenty.

V jaké míře je realizovaná dramatická výchova vyplývá ze vzdělání v této oblasti, i z vlastního zájmu učitelky, jelikož pokud chce efektivně realizovat dramatickou výchovu, tak si vyhledá kvalitní zdroje a případné kurzy pro její rozvoj v tomto oboru.

Která aktivita z dramatické lekce byla pro děti nejvíce atraktivní?

Na základě kresby, která byla realizovaná po uskutečnění dramatické lekce s prvky strukturovaného dramatu, jsem vyhodnocovala, jaká aktivita pro byla pro nejvíce atraktivní.

V kresbě děti nejčastěji znázornily čaroděje, tudíž pro ně byla nejvíce atraktivní aktivita, kdy učitel byl v roli čaroděje a děti měly za úkol ho přelstít, aby jim splnil jejich přání.

V kresbě děti nakreslily jak postavu čaroděje, tak často i samy sebe v momentu, kdy mu kradly jeho moudra. Příkladem kresby je čaroděj nakreslený v posteli, protože ho děti měly přelstít ve spánku.

Ve většině případů, kdy je využita metoda učitel v roli, je pro děti často aktivita více zajímavá, než když učitel jedná sám za sebe. Je to tím, že do hry dodává určité napětí, tajemno a probouzí zvědavost. Větší intenzitu jejich zaujetí ovlivnilo to, že čaroděj byl tak trochu záporná postava, která jim jen tak nechtěla vyjít vstříc. Situaci podpořil i adrenalin při hře, kdy ho děti nesměly vzbudit a až do konce nevěděly, zda ho přemůžou a získají, co potřebují. To, že je pro děti tato metoda blízká potvrzuje i to, že další velmi početnou skupinu tvořily děti, které zakreslily setkání s modrým mužíčkem, kdy byla opět využita metoda učitele v roli.

8. Diskuze

Při realizaci výzkumu se mi potvrdilo, že nezáleží na tom, s jakou skupinou dětí ve věku 4- 6 let pracujeme, ale na tom, jak jim přizpůsobíme podmínky k úspěšné realizaci. Výzkum jsem realizovala 3x a pokaždé jsem lekci přizpůsobovala aktuálním podmínkám, vzniklým situacím, aby to bylo pro děti co nejpřínosnější. Prvky strukturovaného dramatu mají svá specifika, ale přizpůsobit je dětem předškolního věku je realizovatelné.

Měla jsem obavy z návaznosti dvou lekcí, jelikož ne vždy probíhaly dva dny za sebou. Vytvořila jsem pro to úvodní část druhé lekce tak, aby v dětech evokovala co nejvíce zážitků z předchozí lekce a to tak, že děti měly před sebou všechny materiály chronologicky seřazené, jak s nimi pracovaly. Byla jsem velmi pozitivně překvapena, jak moc dobře činnost fungovala a jak na to děti velmi dobře reagovaly. Jediný problém se vyskytl u skupiny, kde byl pětidenní rozestup lekcí a vyměnilo se i složení dětí. U této výzkumné skupiny tak převažovalo mé vyprávění a děti spíše jednoslovně zakončovaly mé věty. Tato metoda se mi díky výzkumu velmi osvědčila a jsem si jistá o jejím používání do budoucí praxe.

Při plánování jsem si vytvořila časový plán lekcí a již v této fázi jsem věděla o její časové náročnosti. Časový rozsah jedné lekce vycházel na 60 minut. Při první realizaci první blok trval 80 minut, druhý 60 a velmi jsem děti obdivovala, jakým způsobem to zvládly. Při druhé a třetí realizaci už jsem se více orientovala v činnostech a obě lekce trvaly kolem 50 minut. Byla jsem mile překvapená, že se děti dokázaly soustředit na tak dlouhou dobu a pracovat nepřetržitě. Uvědomila jsem si, že pokud dětem připravíme pestrý a atraktivní program, ve kterém budeme střídát klidné a rušné činnosti, že nám vydrží pracovat i poměrně dlouhou dobu. Zvyknout si tím i udržet větší pozornost. Kdybych však měla možnost výzkum znovu realizovat, rozdělila bych dramatickou lekci do čtyř bloků, aby byly kratší a za to intenzivnější pro prožitek každého z dětí. Jelikož jedna lekce trvala 60 minut, musela jsem velmi často hlídat čas u jednotlivých aktivit a u některých jsem nemohla dát dětem tolik prostoru, kolik by potřebovaly.

Při výběru tématu bakalářské práce mě velmi lákalo využít metodu, která je zejména pro děti školního věku, v mateřské škole. Zjistit tím, jaké má pozitiva i negativa. Při stanovení cíle výzkumu, zda lze realizovat dramatickou lekci s prvky strukturovaného

dramatu v mateřské škole, jsem měla jasno, že je to proveditelné. Věděla jsem však, že jednotlivé principy SD budu muset dětem předškolního věku přizpůsobit a lekci postavit tak, aby ji byly schopny efektivně realizovat, což pro mě byla výzva. Stanovila jsem si, že navštívím tři mateřské školy s odlišnou dramatickou zkušeností, což bylo pro vytvoření jednotné přípravy velmi obtížné. Vytvořila jsem scénář lekce, který jsem však přizpůsobovala v jednotlivých mateřských školách konkrétní skupině dětí, aktuální atmosféře a potřebám dětí. Nikdy jsem dopředu nevěděla, jak lekce dopadne a to bylo na mém výzkumu vzrušující a velmi přínosné. Naučila jsem se reagovat a improvizovat „ted’ a tady“ a být otevřená tomu, co děti do lekce vnesou. V průběhu výzkumu jsem na sobě cítila, jak jsem ve vedení lekce čím dál jistější a to i v improvizacích, co se týče metody učitel v roli. Z toho důvodu vnímám výzkum prospěšný i pro můj osobní rozvoj.

Závěr

V mé bakalářské práci bylo hlavním cílem zjistit, zda lze realizovat lekci s prvky strukturovaného dramatu s dětmi předškolního věku. Na mou cestu výzkumem jsem se rozhodla se s dětmi vydat pohádkovým příběhem, který je dětem blízký. Snažila jsem se zvolit pohádku, která není mezi dětmi tolik známá, aby docházelo intenzivněji k objevování a prozkoumávání pohádky. Setkala jsem se pouze s dvěma dětmi, které postupem času pohádku poznaly, ale poznání nenarušilo to další průběh. Lekci jsem realizovala ve dvou šedesátiminutových setkáních ve třech mateřských školách odlišného typu s rozdílnou dramatickou zkušeností. Zajímalo mě, zda realizaci dramatické lekce ovlivní typ zařízení, nebo již zmíněná dramatická zkušenost.

Podle výsledků výzkumu se potvrdilo, že lze lekci dramatické výchovy s prvky strukturovaného dramatu realizovat, pokud ji předškolním dětem přizpůsobíme dle jejich specifických vývojových zvláštností, potřeb a zkušeností s DV. Základní prvky SD děti v mateřské škole zvládly realizovat na menší úrovni a s nižší mírou požadavků. Smysl strukturování a jeho podstata byla zachována. Ve všech výzkumných skupinách děti zvládly realizovat zvolené metody a techniky s tím rozdílem, že ve dvou skupinách byly děti schopné alterace a v jedné skupině byly děti ještě na úrovni spíše simulace (to mělo vliv zejména na jednání v roli postav). Vzhledem k vnímání charakteristického pro dítě předškolního věku jsem používala nejvíce pomůcky, které jsem našla v konkrétní třídě, aby nebyly překvapeny prací s novými předměty. Pro udržení pozornosti a zájmu dětí jsem po určitých časových úsecích vždy vložila buď ilustraci z knihy, nebo změnila intenzitu aktivity. V druhém bloku lekcí jsem využívala vytvořenou loutku, plyšáka a kostýmní prvek, což představovalo postavy z příběhu. Potěšilo mě, že jsem našla rovnováhu v tom, jak udržet pozornost, zájem a vnímání dětí.

Z výzkumu vyplývá, že nedošlo k zásadním odchylkám při realizaci dramatické lekce v různých typech mateřských škol. Jediné, co realizaci ovlivnilo, byla odlišná dramatická zkušenost. Ve dvou mateřských školách se učitelé na dramatickou výchovu zaměřují a pracují s jejími metodami a technikami. V těchto výzkumných skupinách jsem si mohla dovolit obtížnější verzi aktivity, nebo více nechat děti samostatně pracovat. V jedné výzkumné skupině se však na dramatickou výchovu speciálně nezaměřují. Tím

pádem bylo potřeba činnosti dělat jednodušší, zadávat instrukce stručně, jasně a nevytvářet příliš složité dramatické situace, které by vyžadovaly větší míru zkušeností. Každá skupina však zvládla všechny aktivity úspěšně realizovat dle přizpůsobených podmínek.

V návaznosti na zúčastněné pozorování byla zvolena další metoda výzkumu a to analýza dětské kresby. Celkově mě velmi překvapila široká škála aktivit, která zapůsobila na děti při realizaci dramatické lekce. V kresbách od 24 dětí ze tří mateřských škol se objevilo 15 motivů z prožitého příběhu. Mým předpokladem bylo, že největší úspěch bude mít setkání s čarodějem a to potvrdil i výzkum. Základním důvodem mohlo být, že hra s čarodějem byla v příběhu rozhodujícím momentem. Dalším předpokladem je zájem vůči této postavě, jelikož jim během hry škodil, což bylo pro děti velmi napínavé a zároveň zábavné. Jsem velmi ráda, že se v kresbách objevily jak zásadní momenty z příběhu, tak i drobné aktivity, které na vývoji děje neměly takový vliv. Velmi příjemným zjištěním bylo, že děti zmiňovaly i čtení, které se zdá být jen doprovodným aspektem, ale ovlivňuje tvorbu představ u dětí a navození atmosféry, což se pravděpodobně povedlo.

Z dotazníku, který byl vypracován respondenty z různých typů mateřských škol, vyplynulo, že nezáleží na typu zařízení při práci s dramatickou výchovou, nýbrž na individuálních zkušenostech a zájmu jednotlivých učitelů mateřských škol o DV. Ze získaných informací lze říci, že respondenti měli povědomí o dramatické výchově avšak v odlišném rozsahu. Co se týče zájmu o dramatickou výchovu a její důležitost v mateřské škole, tak nadpoloviční většina potvrdila její pozitivní smysl a většina z nich má zájem se v tomto oboru dokonce i více vzdělávat. Z hlediska strukturovaného dramatu většina respondentů tuto formu dramatické výchovy neznala, ale na základě uvažování nad tímto pojmem zvládli alespoň odhadnout, o čem by tato metoda mohla být.

Lekce dramatické výchovy s prvky strukturovaného dramatu pro vlastní výzkum byla vypracovaná tím způsobem, aby ji byly schopné realizovat i třídy mateřských škol i s malou dramatickou zkušeností. Z tohoto důvodu je možné se lekcí inspirovat a na základě přizpůsobení konkrétní skupině dětí, ji realizovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BLÁHOVÁ, Krista. *Metody a techniky v procesu dramatické výchovy*. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-005-6.

FRANCIA, Giada. *Čaroděj ze země Oz*. Ilustroval Manuela ADREANI, přeložila Marcela KOŘÍNKOVÁ. Praha: Naše vojsko, 2015. ISBN 978-80-206-1529-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1980. Odborná literatura pro veřejnost.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Ilustroval Zdeňka VOŠTOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS, 2004. Dětská scéna (IPOS). ISBN 80-7068-163-2.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

NEELANDS, Jonathan, GOODE, Tony, ed. *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. United Kingdom at the University Press, Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 0 521 37635 1.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-x.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramaturgii : Praha 16.-17. září 2000*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-4-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Radmila. Strukturované drama. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2016. ISBN 978-80-7331-408-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Seznam obrázků

<i>(Obrázek 1 Setkání s čarodějem)</i>	63
<i>(Obrázek 2 Setkání s modrými mužičky)</i>	63
<i>(Obrázek 3 Činnosti v tornádu)</i>	63
<i>(Obrázek 4 Chůze po cihličkách)</i>	64
<i>(Obrázek 5 Setkání s plecháčem)</i>	64
<i>(Obrázek 6 Setkání s lvičkem)</i>	64
<i>Obrázek 7 Setkání se strašákem</i>	65
<i>(Obrázek 8 Dorotka s Totem)</i>	65
<i>(Obrázek 9 Zahánění drapounů)</i>	65
<i>(Obrázek 10 Létaující dům)</i>	66
<i>(Obrázek 11 Rána)</i>	66
<i>(Obrázek 12 V nové zemi)</i>	66
<i>(Obrázek 13 Zpět doma)</i>	67
<i>(Obrázek 14 Skákání z rokle do rokle)</i>	67

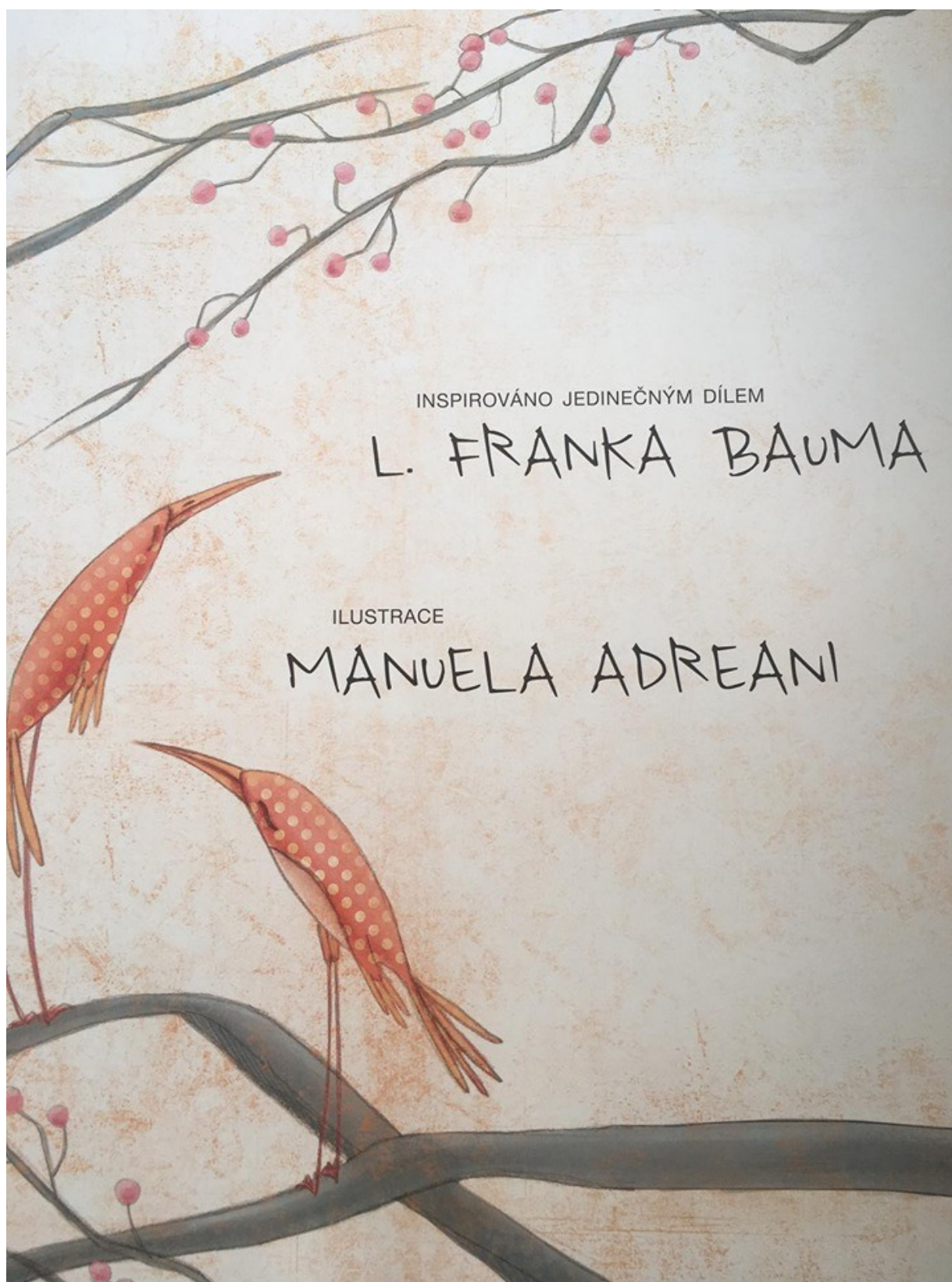
Seznam příloh

- Příloha č. 1- Obálka knihy
- Příloha č. 2- Autor, ilustrátor
- Příloha č. 3- Úvodní čtení
- Příloha č. 4- Ilustrace tornáda
- Příloha č. 5- Text
- Příloha č. 6- Text
- Příloha č. 7- Text
- Příloha č. 8- Text
- Příloha č. 9- Text
- Příloha č. 10- Text
- Příloha č. 11- Text
- Příloha č. 12- Ilustrace strašáka
- Příloha č. 13- Text
- Příloha č. 14- Text
- Příloha č. 15- Text
- Příloha č. 16- Text
- Příloha č. 17- Text
- Příloha č. 18- Text
- Příloha č. 19- Text
- Příloha č. 20- Text
- Příloha č. 21- Ilustrace lva
- Příloha č. 22- Text
- Příloha č. 23- Text
- Příloha č. 24- Text
- Příloha č. 25- Text
- Příloha č. 26- Text
- Příloha č. 27- Text
- Příloha č. 28- Text
- Příloha č. 29- Text
- Příloha č. 30- Text
- Příloha č. 32- Text
- Příloha č. 32- Text
- Příloha č. 33- Text
- Příloha č. 34- Ilustrace na závěr
- Příloha č. 35- Údaje o knize

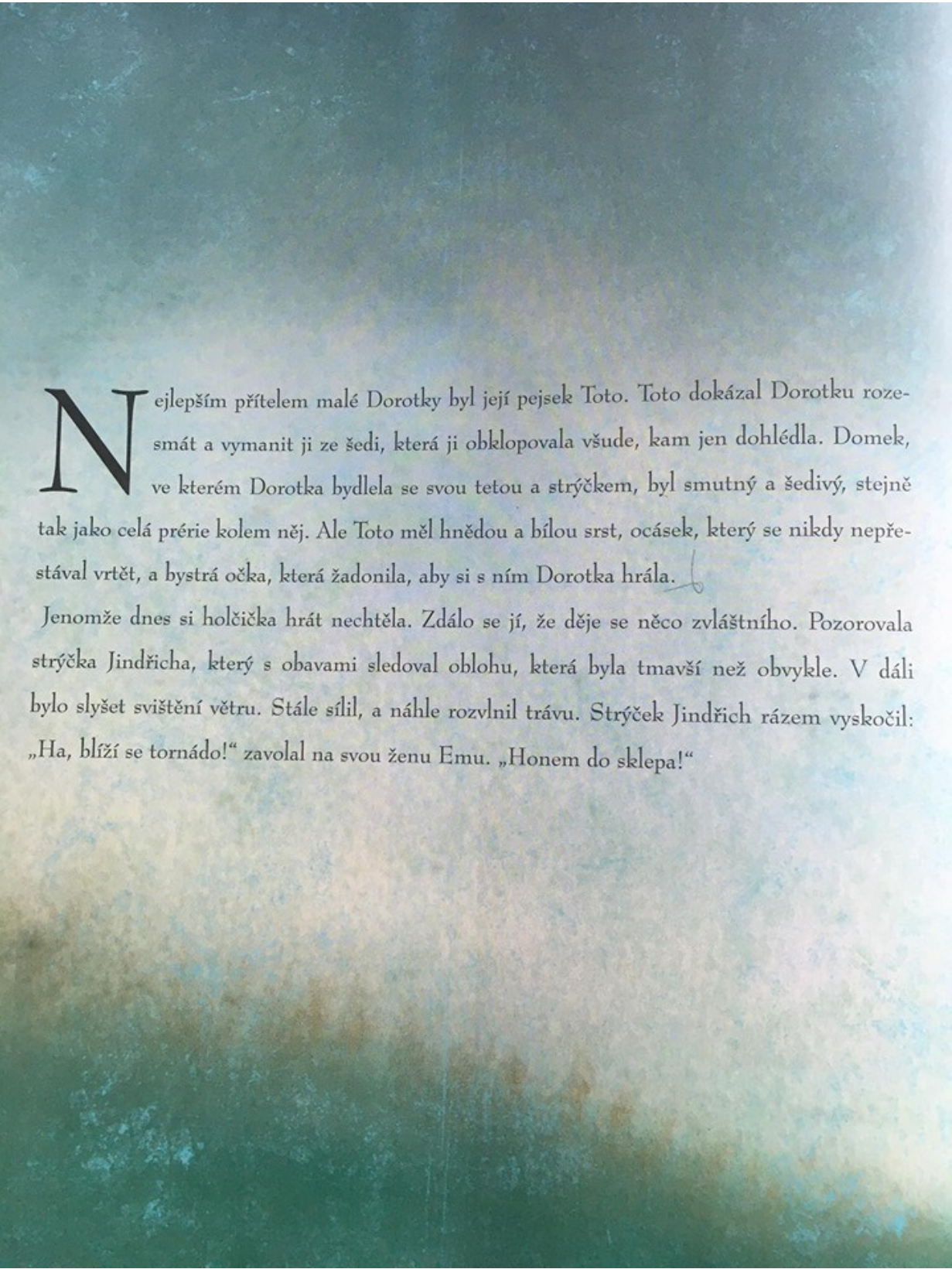
Příloha č. 1 – Obálka knihy



Příloha č. 2- Autor, ilustrátor



Příloha č. 3 – Úvodní čtení



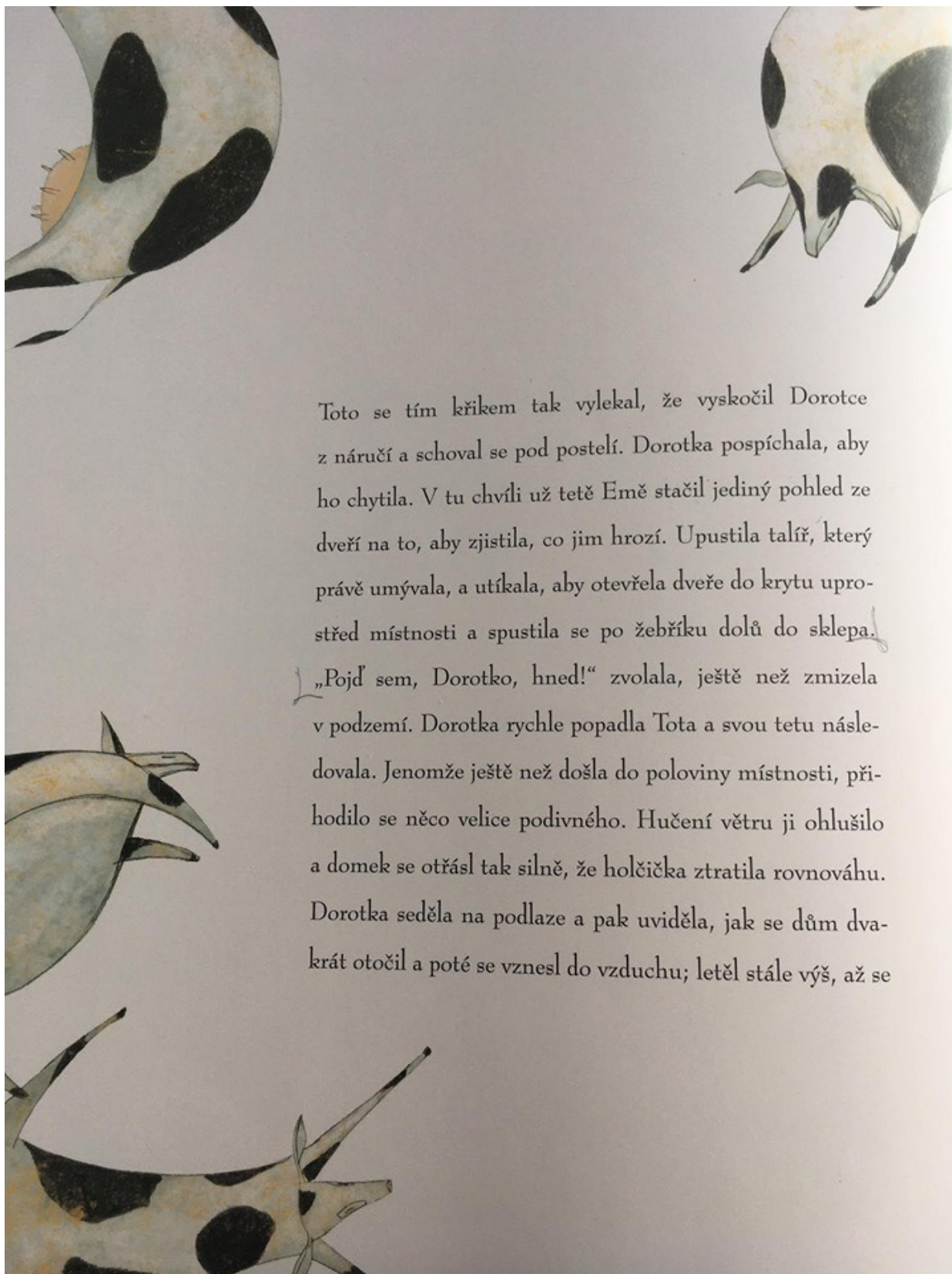
Nejlepším přítelem malé Dorotky byl její pejsek Toto. Toto dokázal Dorotku rozesmát a vymanit ji ze šedi, která ji obklopovala všude, kam jen dohlédla. Domek, ve kterém Dorotka bydlela se svou tetou a strýčkem, byl smutný a šedivý, stejně tak jako celá prerie kolem něj. Ale Toto měl hnědou a bílou srst, ocásek, který se nikdy nepřestával vrtět, a bystrá očka, která žadonila, aby si s ním Dorotka hrála.

Jenomže dnes si holčička hrát nechtěla. Zdálo se jí, že děje se něco zvláštního. Pozorovala strýčka Jindřicha, který s obavami sledoval oblohu, která byla tmavší než obvykle. V dále bylo slyšet svištění větru. Stále sílil, a náhle rozvlnil trávu. Strýček Jindřich rázem vyskočil: „Ha, blíží se tornádo!“ zavolal na svou ženu Emu. „Honem do sklepa!“

Příloha č. 4- Ilustrace tornáda



Příloha č. 5- Text



Toto se tím křikem tak vylekal, že vyskočil Dorotce z náručí a schoval se pod postelí. Dorotka pospíchala, aby ho chytila. V tu chvíli už tetě Emě stačil jediný pohled ze dveří na to, aby zjistila, co jim hrozí. Upustila talíř, který právě umývala, a utíkala, aby otevřela dveře do krytu uprostřed místnosti a spustila se po žebříku dolů do sklepa.

„Pojď sem, Dorotko, hned!“ zvolala, ještě než zmizela v podzemí. Dorotka rychle popadla Tota a svou tetu následovala. Jenomže ještě než došla do poloviny místnosti, přihodilo se něco velice podivného. Hučení větru ji ohlušilo a domek se otřásl tak silně, že holčička ztratila rovnováhu. Dorotka seděla na podlaze a pak uviděla, jak se dům dvakrát otočil a poté se vznesl do vzduchu; letěl stále výš, až se

Příloha č. 6- Text



ocitl úplně v tom nejvyšším víru tornáda. Z okna holčička viděla krávy a koně, které se strýčkovi Henrymu nepodařilo zahnat do stájí, jak proletěli kolem domu.

Totovi se vůbec nic z toho nelíbilo. Začal pobíhat po místnosti, zuřivě štěkat, a potom, když se přiblížil k padacím dvířkům do sklepa, spadl dovnitř. Dlouhou, strašlivě dlouhou chvíli si Dorotka myslela, že už ho nikdy nespatří, ale po chvílce uviděla, jak Toto vystrkuje svůj čumáček. Víchr ho nadzvedl, takže Toto dolů nepropadl. Teď už se Dorotka doplazila k padacím dvířkům, pomohla pejskovi, aby se vyškrábal nahoru, a prudce zavřela poklop. S Totem v náručí se posadila na podlahu, ani se nepohnula a poslouchala, jak vichřice hučí všude kolem. Zdálo se to být celou věčností, takže dívka přemítala, jestli dům spadne na zem, nebo jestli ho vichřice rozmetá na kousky. Když však zjistila, že se jí doposud nepříhodilo nic hrozného, uklidnila se a čekala, co se stane. Nakonec se doplazila ke své postýlce, pevně Tota objala, zavřela oči a zkoušela usnout. Dům se zatím vznášel ve vzduchu, jako kdyby byl lehounkým pírkem, a vichřice s ním smýkala sem a tam po celou dlouhou noc.

6 UDER

Příloha č. 7

Dorotku probudil náraz doprovázený pořádnou ránou a tak hlasitým nářkem, až spadla z postele. Holčička, celá vyděšená, otevřela oči až tehdy, když ucítila, jak jí Toto olizuje ruku: ten pejsek je vystrašenější než já, pomyslela si. Posadila se a zjistila, že dům už nevíří ve vzduchu, že vichřice už ustala a s ní skončila i temná noc. Slunce prosvítalo okny a zaplavovalo místnost světlem.

Dorotka seskočila z postele, běžela otevřít dveře, a rázem vykřikla údivem nad překrásnou krajinou, která se před ní rozprostírala.

Vichřice odnesla domek na to nejkrásnější místo. Záhony pestrobarevných květin zdobily krajinu a nedaleko bublal zurčící potůček, ve kterém si ptáčci umývali svá barevná pírka. Dorotka spatřila malou skupinku lidí, kteří přicházeli po cestičce a volali na ni, jak nejhlasitěji mohli. Byli tam tři mužšičci a jedna žena, nejpodivnější stvoření, jaká kdy holčička vůbec viděla. Na hlavách měli vysoké modré špičaté klobouky ze zvonečky, které při každém jejich kroku vesele cinkaly. Také oblečení měli modré, a stejně tak dlouhé vousy a špičaté boty. Jenom ta malinká žena byla oblečená do bílých šatů ozdobených hvězdičkami, které se třpytily jako diamanty. Přišla k domečku, zatímco ostatní zůstali stát za ní; náhle zaváhali, jako by se trochu báli. Malinká žena se hluboce uklonila a řekla:

„Ach, nejmocnější čarodějko, vítej v zemi Mlaskalů! Jak se ti máme odvděčit za to, že jsi zabila Zlou Kouzelnici z Východu a osvobodila naše lidi z otroctví?“

Dorotka ze sebe nemohla vypravit ani slůvko. Proč ji tato žena nazývala čarodějkou? A co mínila tím, když řekla, že Dorotka zabila Zlou Kouzelnici z Východu? Dorotka nikdy nikomu neublížila. Určitě si ji s někým spletli! Musela jim o sobě říct pravdu. „Jste velice milí, ale určitě jste si mě s někým spletli,“ řekla Dorotka váhavě. „Já jsem nikdy nikoho nezabila!“

„Ale tvůj dům ano!“ odpověděla malá žena a ukázala na roh Dorotčina domku, zpod nějž vyčnívaly dvě nohy v zářivě rudých botách.

„Ach ne! Co jsem to provedla? Jak se to stalo? Je mi... je mi to opravdu moc líto. Neudělala jsem to schválně! Co budeme dělat?“

„S tím už opravdu nic nenaděláme, má drahá,“ odpověděla žena a usmívala se.



„Ale kdo to byl?“ zeptala se Dorotka.

„Byla to Zlá Kouzelnice z Východu. Po mnoho, mnoho let držela v otroctví místní obyvatele, Mlaskaly. Nyní jsou tito dobří lidé konečně svobodní, a chtějí ti poděkovat, a to je naprosto v pořádku.“

„Ty jsi Mlaskalka?“ zeptala se holčička, stále celá zmatená.

„Ne, ale jsem jejich přítelkyně, a přispěchala jsem ze země na severu, kde žiji, ihned, jakmile pro mě poslali. Já jsem Kouzelnice ze Severu,“ odpověděla malinká žena.

„Kouzelnice? Ty jsi opravdová kouzelnice?“

Příloha č. 9

„Ano, má drahá, ale já jsem dobrá kouzelnice a všichni mě mají rádi. A to nejsem jediná. Čtyři kouzelnice žijí v Zemi Oz, a dvě, ty které žijí na Severu a na Jihu, jsou hodné. Tím jsem si jistá, vždyť jsem jednou z nich. Ale Kouzelnice, které žijí na Východě a na Západě jsou zlé! Teď, když jsi jednu z nich zabila, zbývá už jenom Zlá Kouzelnice ze Západu. A tam žije Oz, nepochybně veliký čaroděj,“ dodala nakonec malinká žena.

„Čaroděj? Takže ještě čaroděj?“ zeptala se udivená Dorotka. „A jak jsi říkala, že se jmenuje?“ „Jeho jméno je Oz, drahé dítě. Je to velice mocný čaroděj a bydlí ve Smaragdovém městě a...“ V tu chvíli jeden Mlaskal, který až do té chvíle neřekl ani slůvko, vykřikl a ukázal na roh domku, odkud jen malou chvíli předtím vyčuhovaly nohy Zlé Kouzelnice.

„Copak se děje?“ zeptala se Kouzelnice ze Severu. „Ach ano, ta zlá osoba byla tak stará, že se na slunci scvrkla. Vše, co po ní zůstalo, jsou její rudé boty. Vezmi si je, mé dítě, jsou tvoje.“ Jeden z Mlaskalů boty vzal, setřel z nich prach, přišel k Dorotce a boty jí podal. „Kouzelnice z Východu byla na tyhle boty velice pyšná,“ řekl. Nepochybně mají čarovnou moc, i když vůbec nevíme jakou.“

Dorotka boty vzala a Mlaskalům poděkovala. Nazula si je namísto svých starých, šedivých škrpálů; pak se podívala zpřímá a řekla: „Já bych tak moc chtěla jít domů. Můj strýček a teta jsou kvůli mně bez sebe strachy. Mohli byste mi pomoci najít cestu domů?“

„Je mi to líto,“ řekla Kouzelnice ze Severu, „ale já nevím, kam tě mám poslat. Na východě se rozprostírá velická poušť, kterou nikdo nedokáže přejít. Na severu je také nekonečná poušť. Vím to moc dobře, protože tam je můj domov.“

„To samé platí i pro jih!“ prohlásil jeden z Mlaskalů. „A říká se, že na západě je to úplně stejné. Poušť je všude kolem celého království Oz!“

„Mám dojem, že budeš muset zůstat s námi, milé dítě,“ dodala Kouzelnice ze Severu. Když ta slova Dorotka uslyšela, začala vzlykat. Toto k ní přišel a začal kňučet, ale ani on nedokázal holčičku utěšit.

„Ach má drahá, neplač, možná, že najdeme nějaké řešení!“ ujišťovala ji Kouzelnice. „Je to snadné, přestože to bude velice obtížná a obzvláště nebezpečná cesta!“

Příloha č. 10- Text

„Co musím udělat?“ zeptala se Dorotka a utírala si slzy.

„Jdi do Smaragdového města! Možná, že ti Oz pomůže. Zcela jistě on je tím jediným, kdo je natolik mocný, aby to dokázal!“

„A kde je to Smaragdové město?“ zeptala se šeptem Dorotka.

„Přímo uprostřed oné země. Musíš jít po cestě, která je lemována žlutými cihlami. Nemůžeš ji minout. Cesta, která je před tebou, bude dlouhá. Musíš projít krásnými krajinami, hrůzostrašnými krajinami a děsivými krajinami,“ vysvětlila jí Kouzelnice.

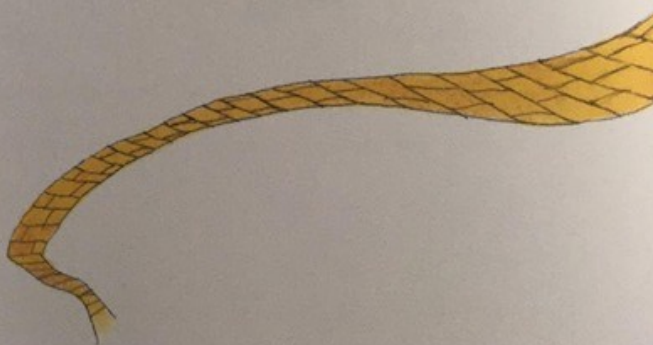
„Půjdeš se mnou?“ zeptala se Dorotka s nadějí.

„Já nemohu jít do Smaragdového města, ale dám ti polibek, a pak už si nikdo nedovolí ti ublížit.“ Když toto Kouzelnice řekla, přišla k Dorotce a jemně jí vtiskla polibek na čelo; místo, kam ji políbila, se začalo ihned třpytit.

„Když přijdeš do Smaragdového města, požádej o slyšení u Oze. Jsem si jistá, že ti dokáže pomoci. Sbohem, milé dítě.“ Kouzelnice se otočila třikrát dokola a zmizela; tři Mlaskalové se nakonec s úklonou rozloučili a odešli.

„Tak to vidíš, Toto, zůstali jsme tu sami. Bojíš se? Já trochu ano. Ale musíme být stateční, a stále jít podél cesty ze žlutých cihel, až do Smaragdového města. Jenom tam se dozvíme, jak se dostat zpátky domů. Jsi připraven vyrazit?“ Pejsek se na ni zadíval černýma očkama a zavr-těl ocáskem na znamení, že všemu porozuměl. Dorotka se vrátila do domu, našla košík a vzala kousek chleba ze skříňky. Potom zavřela domovní dveře, zašněrovala si tkaničky na rudých botkách a vydala se na cestu.

Slunce už zářilo vysoko na nebi a malí pestrobarevní ptáčekové zpívali z vrcholků stromů. Zlobili tím Tota, který je honil a štěkal na ně. Dorotka ho s úsměvem pozorovala, a brzy zjistila, že už se vůbec nebojí.



Příloha č. 11- Text

Dokonce se už ani necítila osamělá, protože neustále procházela mezi Mlaskaly, kteří pracovali na polích; když tihle modří mužičci viděli Dorotku, jak si vykračuje kolem nich, tak přestávali pracovat a hrnuli se k ní, aby ji s úklonami vítali. Všichni totiž věděli, že to byla právě ona, která je osvobodila od kruté kouzelnice. Dorotka se pokaždé zastavila a odpovídala jim úsměvem na pozdravy, zatímco Toto poskakoval kolem dokola, rozpustile štěkal a strašil Mlaskaly, kteří nikdy předtím psa neviděli.

Když už kráčeli více než hodinu, Dorotka se rozhodla, že zastaví a odpočinou si. Vylezla na plot, který lemoval cestu, podél níž se táhlo veliké obilné pole. Uprostřed něj byl na tyči nabodnutý hastroš, strašák, který měl odhánět ptáky.

Dorotka vyndala z košíku chleba a dala kousek Totovi. Holčička také snědla kousek, a jak tak jedla, podívala se na hastroše. Bylo na něm cosi zvláštního, jenomže Dorotka nemohla přijít na to, co to je. Na první pohled vypadal jako úplně obyčejný hastroš. Měl na sobě staré šaty a obnošené boty, a místo hlavy měl malý pytlík vycpaný slámou, na který někdo namaloval oči, nos a ústa. Jak si tak se zájmem prohlížela jeho namalovaný obličej, rázem jí to došlo. Tenhle hastroš na ni mrknul!

„To jsem se musela zmýlit, Toto! Ale...“ Teď na ni panák trochu pokývl hlavou, a o tom už nebylo pochyb – chtěl, aby k němu přišla blíž! Dorotka váhavě sklouzla z plotu a vkročila do pole.

„Nazdárek,“ řekl Hastroš a odkašlal si.

„Ty jsi něco říkal? Opravdu jsi mluvil?“ zeptala se naprosto ohromená Dorotka.

„Samozřejmě že ano! Chceš si se mnou trošku popovídat? Jakkak se máš?“

„Mám se... mám se moc dobře, jsem jenom trošku překvapená, že mluvíš, to je všechno...“ odpověděla Dorotka. „A jakpak se máš ty?“ dodala uctivě.

„Moc dobře ne. Strašně se nudím. Po celé týdny jsem nedělal nic jiného, než plašil vrány. A tahle tyč, která mi trčí v zádech, je zatraceně nepohodlná! Dokázala bys mě sundat dolů, prosím?“ Dorotka přišla k panákovi a sundala ho z tyče. Bylo to jednoduché, protože celé jeho tělo bylo vycpano slámou, takže byl docela lehký. „Mockrát ti děkuji,“ řekl Hastroš a snažil se narovnat, sehnout a otočit.

Příloha č. 12- Ilustrace strašáka



Příloha č. 13- Text



„Teď je to lepší, o moc lepší!“ pochvaloval si, když skončil s těmi podivnými cviky. „Nevím, jak ti mám poděkovat! A dokonce ani neznám tvé jméno! Kdopak jsi?“

„Jmenuji se Dorotka, přišla jsem sem z Kansasu a... no, to je dlouhé povídání. Jdu do Smaragdového města, abych se setkala s Velikým Ozem a požádala ho, aby mi pomohl vrátit se domů,“ vysvětlovala mu holčička.

„Kdo je to Oz?“ zeptal se zvědavý Hastroš.

„Copak ty to nevíš?“ zeptala se překvapeně Dorotka.

„Ne, já nevím nic. Jsem vycpaný slámou a nemám mozek,“ odpověděl Hastroš a smutně potřásl hlavou.

„To je mi moc líto!“ vyhrkla Dorotka.

„Myslíš si, že kdybych šel s tebou do Smaragdového města, tak by mi Oz dal mozek?“

„To nevím, ale jestli chceš, můžeš se mnou jít. Za zkoušku to stojí, nemyslíš?“

„Určitě! Víš, mně nevadí, že mám tělo, ruce a nohy vycpané slámou, protože nikdo mi nemůže ublížit tím, že mě praští nebo bodne špendlíkem... ale moc mi chybí, že nemám mozek. Na mou duši, moc mě trápí to, že jsem hlupák!“

Dorotku to opravdu dojalo. „Určitě bys měl jít se mnou a s Totem!“ prohlásila.

„Děkuji,“ odvětil Hastroš nadšeně. Dorotka mu pomohla přelézt plot, a společně se vydali podél cesty ze žlutých cihel.

Příloha č. 14- Text

Totovi se to příliš nezamlouvalo. Začal podezřívavě očichávat tohoto nového společníka, dokonce i trochu vrčel. „Toto! Nech toho!“ okřikla ho Dorotka. „Neboj se Hastroši, on vůbec nekouše.“ „Ale já se nebojím,“ odvětil zvesela Hastroš. „Koneckonců, i kdyby mě kousl, nemohl by mi ublížit! Je jenom jedna věc, která mě děsí až k smrti: zapálená sirka!“ Tím to ukončil a rázoval si to po cestě, která vedla přímo do lesa. Jenomže po pár krocích zuchnul do díry a upadl obličejem rovnou na žluté cihly. A tady ta cesta byla opravdu hodně tvrdá, plná výmolů, vyhloubených kořeny stromů. Toto je přeskakoval a Dorotka je obcházela, ale Hastroš, který neměl mozek, kráčel přímo kupředu a škobrtal na každém kroku. Nikdy se však nezranil. Dorotka mu pomáhala na nohy, takže šli dál a při chůzi si povídali.

„Můžeš mi říct, proč chceš opustit tuhle překrásnou krajinu a vrátit se do toho tvého šedivého Kansasu?“ zeptal se najednou Hastroš. „Tomu opravdu nerozumím!“

„To bude tím, že nemáš mozek,“ odpověděla mu Dorotka tak, aby mu neublížila. „Kdybys nějaký měl, tak bys věděl, že domov je to nejkrásnější místo na světě.“

„Víš, tohle všechno je pro mě nové. Ale nepřekvapuje mě to. Vyrobili mě teprve před pár týdny a domov jsem nikdy neměl. Vždycky jsem jen stál uprostřed toho pole a povídal si s vránami. Vzpomínám si na jeden den, když jsem si stěžoval na tu tyč zabodnutou v mých zádech – jedna z vran mi řekla, že kdybych měl někdy třeba i ten nejmenší mozek, tak bych z tohoto místa odešel hodně daleko. Tudíž je mi jasné, že mozek je tou nejdůležitější věcí, kterou můžeš mít, a já jsem si slíbil, že udělám všechno proto, abych ho získal. Nemohu čekat, než se dostanu do Smaragdového města. Copak to děláš?“ zeptal se, když viděl, že se Dorotka posadila pod strom a zívala. „Jsem moc unavená a už se stmívá... můžeme zastavit a trochu se prospat?“ zeptala se holčička, zatímco Toto se uvelebil u ní. „Ano, ovšem, ale počkej, mám nápad,“ odvětil Hastroš a začal vytahovat slámu zpod své košile a rozprostírat ji po zemi. „Tady! Lehni si sem ať nenastydneš,“ řekl, když byl hotov. Dorotka ulehla, a s Totem, který se k ní přitulil, rázem usnuli. Hastroš, který nebyl nikdy unavený, si stoupl pod strom a čekal, až bude ráno.

Příloha č. 15- Text

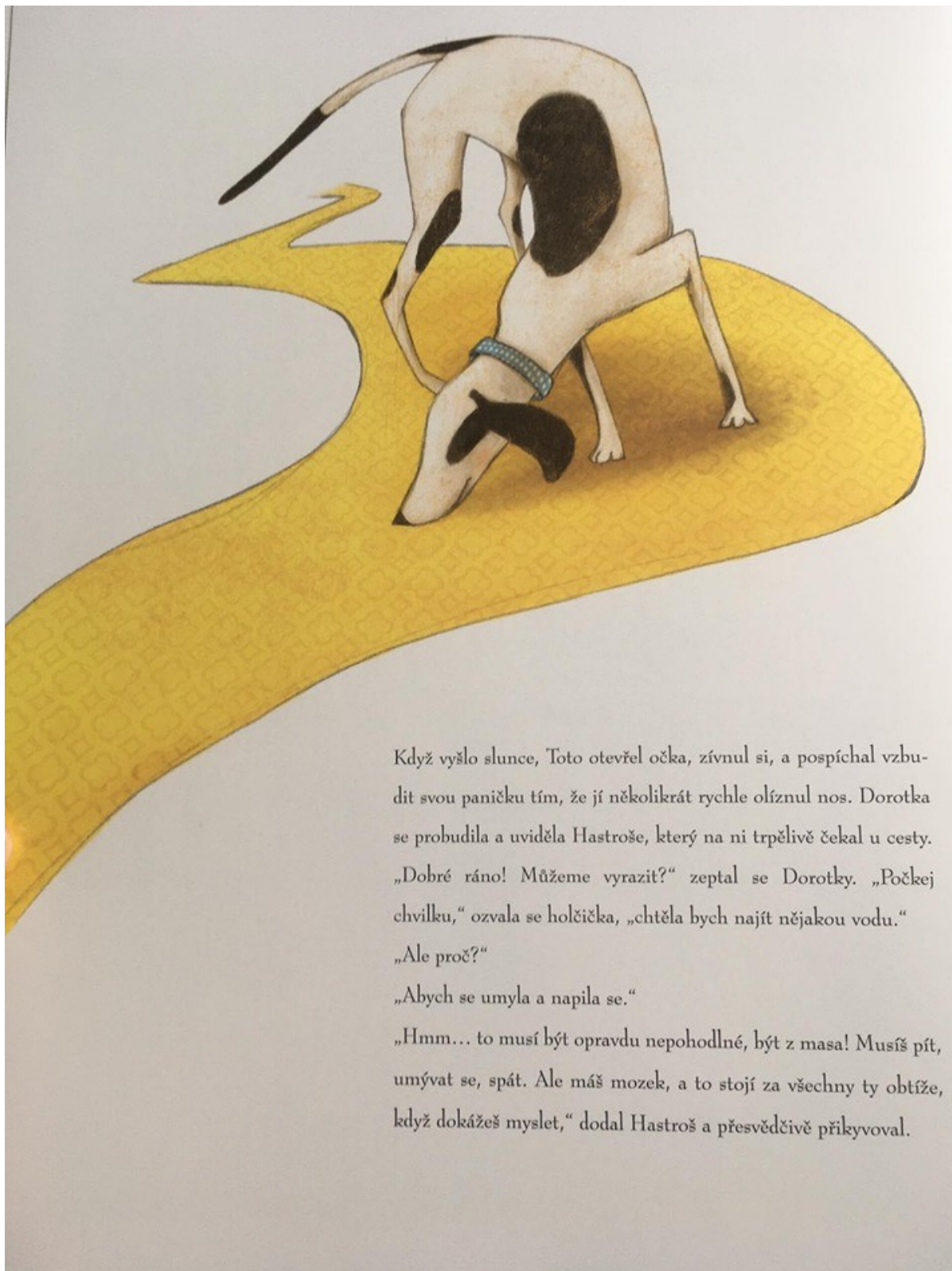
Totovi se to příliš nezamlouvalo. Začal podezřívavě očichávat tohoto nového společníka, dokonce i trochu vrčel. „Toto! Nech toho!“ okřikla ho Dorotka. „Neboj se Hastroši, on vůbec nekouše.“ „Ale já se nebojím,“ odvětil zvesela Hastroš. „Koneckonců, i kdyby mě kousl, nemohl by mi ublížit! Je jenom jedna věc, která mě děsí až k smrti: zapálená sirka!“ Tím to ukončil a rázoval si to po cestě, která vedla přímo do lesa. Jenomže po pár krocích zuchnul do díry a upadl obličejem rovnou na žluté cihly. A tady ta cesta byla opravdu hodně tvrdá, plná výmolů, vyhloubených kořeny stromů. Toto je přeskakoval a Dorotka je obcházela, ale Hastroš, který neměl mozek, kráčel přímo kupředu a škobrtal na každém kroku. Nikdy se však nezranil. Dorotka mu pomáhala na nohy, takže šli dál a při chůzi si povídali.

„Můžeš mi říct, proč chceš opustit tuhle překrásnou krajinu a vrátit se do toho tvého šedivého Kansasu?“ zeptal se najednou Hastroš. „Tomu opravdu nerozumím!“

„To bude tím, že nemáš mozek,“ odpověděla mu Dorotka tak, aby mu neublížila. „Kdybys nějaký měl, tak bys věděl, že domov je to nejkrásnější místo na světě.“

„Víš, tohle všechno je pro mě nové. Ale nepřekvapuje mě to. Vyrobili mě teprve před pár týdny a domov jsem nikdy neměl. Vždycky jsem jen stál uprostřed toho pole a povídal si s vránami. Vzpomínám si na jeden den, když jsem si stěžoval na tu tyč zabodnutou v mých zádech – jedna z vran mi řekla, že kdybych měl někdy třeba i ten nejmenší mozek, tak bych z tohoto místa odešel hodně daleko. Tudíž je mi jasné, že mozek je tou nejdůležitější věcí, kterou můžeš mít, a já jsem si slíbil, že udělám všechno proto, abych ho získal. Nemohu čekat, než se dostanu do Smaragdového města. Copak to děláš?“ zeptal se, když viděl, že se Dorotka posadila pod strom a zívala. „Jsem moc unavená a už se stmívá... můžeme zastavit a trochu se prospat?“ zeptala se holčička, zatímco Toto se uvelebil u ní. „Ano, ovšem, ale počkej, mám nápad,“ odvětil Hastroš a začal vytahovat slámu zpod své košile a rozprostírat ji po zemi. „Tady! Lehni si sem ať nenastydneš,“ řekl, když byl hotov. Dorotka ulehla, a s Totem, který se k ní přitulil, rázem usnuli. Hastroš, který nebyl nikdy unavený, si stoupl pod strom a čekal, až bude ráno.

Příloha č. 16- Text



Když vyšlo slunce, Toto otevřel očka, zívnu si, a pospíchal vzbudit svou paničku tím, že jí několikrát rychle olíznul nos. Dorotka se probudila a uviděla Hastroše, který na ni trpělivě čekal u cesty. „Dobré ráno! Můžeme vyrazit?“ zeptal se Dorotky. „Počkej chvíli,“ ozvala se holčička, „chtěla bych najít nějakou vodu.“ „Ale proč?“ „Abych se umyla a napila se.“ „Hmm... to musí být opravdu nepohodlné, být z masa! Musíš pít, umývat se, spát. Ale máš mozek, a to stojí za všechny ty obtíže, když dokážeš myslet,“ dodal Hastroš a přesvědčivě přikyvoval.

Příloha č. 17- Text

Pak následoval Dorotku, která sešla z cesty a zamířila s Totem mezi stromy. Zdálo se, že pejsek ví naprosto přesně, kde najít pramen; po chvíli už našel potůček se zurčící čistou vodou, ve kterém se holčička mohla umýt a napít se.

Právě se vraceli k cestě ze žlutých cihel, když zaslechli zvuk, něco jako vzlyknutí, které přicházelo z lesa.

„Co to bylo?“ zeptala se Dorotka a honem popadla Tota, který vrčel, do náruče.

„To opravdu nevím,“ odpověděl Hastroš, „ale můžeme tam jít a zjistit to!“

V tu chvíli opět uslyšeli sténání, které se ozývalo někde za nimi. Otočili se a kráčeli zpátky za zvukem. Po několika krocích uviděli, jak se něco třpytí mezi stromy.

Zvědavá holčička se rozeběhla, ale zůstala stát, jakmile uviděla, co se to třpytilo, nebo spíš kdo! Vedle vysokého stromu stál člověk, celý vyrobený z plechu. Stál úplně nehnutě a nad hlavou svíral oběma rukama sekyru. Hlavu, paže a nohy měl připevněny ke svému tělu klouby, ale vypadalo to, jako by se plechový muž nedokázal pohnout, a že strnul v tomto nepohodlném postoji hned vedle stromu. Dorotka ho obešla a nevěřícně na něj zírala. Stejně tak i Hastroš, který se tam právě v tu chvíli objevil, vypadal značně překvapeně. Ale Toto na něj štěkal a vrčel a dorážel, a nejméně dvakrát zkusil tu podivnou postavu kousnout do nohy, jenomže si málem vylomil zuby.

„Dobrý den,“ řekla Dorotka nakonec. „Ehm... slyšíš mě?“

„Ano, ano, slyším tě,“ odpověděl plechový člověk.

„To ty jsi naříkal?“

„Ano, to jsem byl já. Už víc než rok tady sténám, ale nikdy mě nikdo neslyšel, ani mi nepřišel na pomoc.“

„My ti pomůžeme. Jenomže jak? Řekni mi, co mám dělat!“ řekla Dorotka, kterou dojal jeho smutný hlas.

„Ach děkuji! V lese mám srub, a tam na stole najdeš olejničku. Přines ji a naolejuj mé klouby, prosím tě! Jsem tak zrezivělý, že se vůbec nemůžu pohnout. Ale když mě pořádně naolejuješ, budu úplně jako nový!“

Dorotka běžela do srubu, vzala olejníčku a spěchala zpátky ke stromu.
„Jsem tady! Kde máš klouby?“ zeptala se udýchaně.
„Nejdřív můj krk,“ odpověděl Plecháč. Dorotka ho rychle naolejovala, ale jelikož byl strašlivě zrezivělý, Hastroš mu musel pomoci tím, že opatrně kýval jeho hlavou ze strany na stranu, dokud s ní Plecháč nedokázal pohybovat lehce sám. „Opravdu nevím, jak vám mám poděkovat!“ prohlásil s úklonou. „Kdyby nebylo vás, zůstal bych tu trčet navěky, protože tudy nikdo nikdy nechodí. Mimochodem – jak to, že procházíte tímto lesem?“
„Jsme na cestě do Smaragdového města,“ odpověděla Dorotka, „abychom našli Velikého Čaroděje ze Země Oz. Chci se ho zeptat, jak se dostanu zpátky domů, a Hastroš si přeje, aby mu dal do hlavy mozek.“ Plecháč se na chvíli odmlčel, a pak se zeptal: „Myslíte si, že by mi Oz mohl dát srdce?“
„To nevím. Ale zřejmě ano!“ dodala rychle Dorotka, když viděla, že se Plecháč málem znovu rozplakal. „Když může dát Hastrošovi mozek, určitě ti může dát srdce.“
„Dobrá, tak tedy půjdu s vámi!“ řekl Plecháč. „Takže ty chceš mozek?“ pokračoval a otočil se k Hastrošovi. „Já jsem ho kdysi měl, ale už žádný nikdy nechci!“

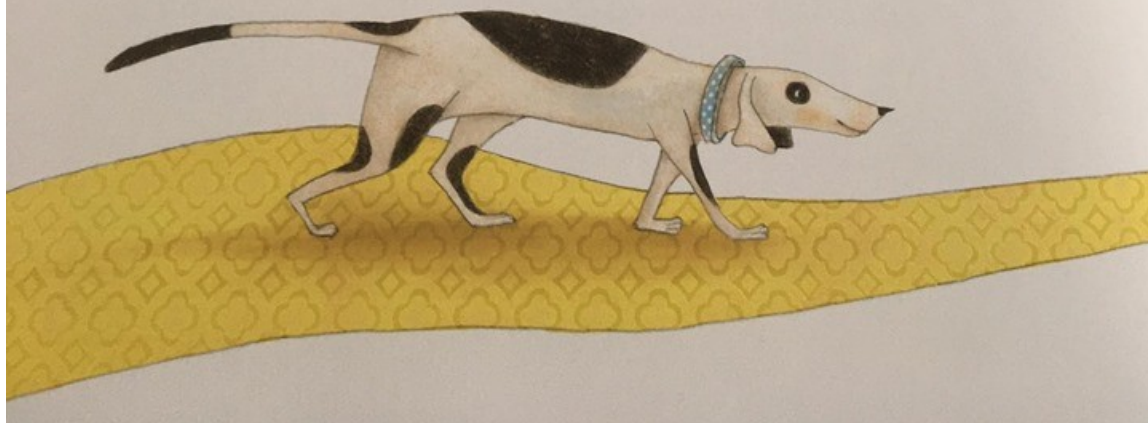
PŘÍSAHÁM, ŽE KDYBYCH SI MĚL VYBRAT MEZI MOZKEM A SRDCEM, VYBRAL BYCH SI NA MOU DUŠI RADĚJI TO DRUHÉ!

Srdce je ta nejdůležitější věc na světě!“ prohlásil plechový muž.
„Ale proč?“ zeptal se Hastroš. „Povím vám svůj příběh, a pak porozumíte,“ dodal Plecháč. A jak tak kráčeli lesem, začal svůj příběh vyprávět. „Nebýval jsem vždycky z plechu, byl jsem obyčejný dřevorubec. Až do té doby, kdy jsem jednoho dne potkal Mlaskalskou dívku, do které jsem se zamiloval. Nedokázal jsem dlouho čekat, než se ožením, takže jsem začal pracovat tak tvrdě, jako nikdy předtím, abych mohl postavit velký dům, kde budeme bydlet. Jenže ta Mlaskalská dívka pracovala v paláci Zlé Kouzelnice z Východu, která ji nechtěla propustit. Takže ta Kouzelnice seslala kletbu na mou sekyru, ta mi náhle vyklouzla z ruky a usekla mi jednu nohu. Byl jsem zoufalý, to si dokážete představit, ale venkovský klempíř mi s tím

Příloha č. 19- Text

pomohl. Useknutou nohu nahradil nohou, kterou vyrobil z plechu, takže jsem se mohl vrátit do práce. Jenomže za několik dní mi ta zatracená sekyra znovu vyklouzla a usekla mi i druhou nohu, a potom obě mé ruce. Zase mě zachránil klempíř, když nahradil chybějící části rukama a nohama vyrobenýma z plechu. Vrátil jsem se ke kácení stromů, až mi jednoho dne ta prokletá sekyra usekla hlavu. Z toho už jsem byl naprosto zničený, ale opět se klempíři podařilo zachránit mě, když mi vyrobil z plechu novou hlavu. Myslel jsem si, že jsem nad Zlou Kouzelnicí zvítězil, avšak jednoho mizerného dne mi sekyra prosekla hrud. Běžel jsem ke klempíři, který mi dal plechovou, ale nebyl už způsob, jak nahradit mé srdce. Takže jsem ztratil všechnu lásku, kterou jsem cítil k Mlaskalské dívce, se kterou jsem se chtěl oženit. Mé tělo se blyštělo ve slunci, a nic už mě nedokázalo zranit, což mi po mnoho let stačilo – až do toho dne, kdy mě přepadla bouřka. Byl jsem promoklý a klouby mi zrezivěly, takže jsem zůstal uvězněn v lese po celý rok. Bylo to hrozné, trčet tam tak dlouho, ale měl jsem čas na přemýšlení. Uvědomil jsem si, že když jsem byl zamilovaný, byl jsem šťastný – nejšťastnější člověk na světě; jenomže bez srdce nikdo nedokáže milovat. Takže jsem pochopil, že mojí největší ztrátou byla ztráta srdce. A proto chci požádat Oze, aby mi nějaké srdce daroval, a pokud to udělá, vrátím se k té Mlaskalské dívce a požádám ji, aby se za mě provdala.“

Dorotka i Hastrůš pozorně naslouchali příběhu Plecháče, takže si ani nevšimli, že cesta ze žlutých cihel přešla v rovný chodníček a že les je stále hustější a temnější. Občas zaslechli z hlubokého houští podivné mručení a záhadné zvuky, ze kterých se holčičce rozbušilo srdce a děsilo Tota, který cupital vedle ní, a ani na krůček se od ní nehnul.



Příloha č. 20- Text

Náhle se z lesa ozval strašlivý řev, a na cestu dopadl mohutným skokem obrovský Lev. Jednou tlapou odhodil Hastroše a pak praštil Plecháče; k jeho obrovskému údivu však zjistil, že ho jeho drápy ani neškrábly. Zlostně se obrátil k Dorotce, ale když Toto viděl, že je jeho panička v ohrožení, vyrazil proti Lvovi a zuřivě štěkal. Šelma otevřela tlamu, aby pejska kousla, ale Dorotka se proti němu rozeběhla a vší silou udeřila Lva do nosu: „Neopovažuj se Tota kousnout! Měl by ses stydět! Tak velké zvíře jako ty, a pokousalo by malého pejška!“

„Ale já jsem ho nekousl,“ řekl Lev a třel si nos, kam ho Dorotka udeřila. „Ne, ale zkoušel jsi to! Nejsi nic víc, než zbabělec!“ odpověděla holčička stroze.

„Ano, já vím, jsem zbabělec,“ odvětil Lev. „Vím to už dávno, ale co s tím mám dělat?“

„Pro začátek by sis mohl odpustit to, že zbiješ ubohého Hastroše tak, až z něj vytřešš vycpávku!“ prohlásila Dorotka, stále ještě rozzlobená.

„On je vycpaný! Tak proto jsem ho neporanil. A tenhle je vyrobený z kovu?“ zeptal se Lev a ukázal na Plecháče. „Tak proto ho mé drápy nepoškrábaly! A on je vycpaný, anebo vyrobený z kovu?“ zeptal se, ukazujíc na Tota.

„Pejsek? Ani jedno, ani druhé. Je to zvíře. To je můj pejsek.“

„No ne! Teď, když se na něho dívám, tak je docela malý. Nikoho by ani nenapadlo ubližovat mu, kromě takového zbabělce, jako jsem já,“ dodal Lev a zatřásl hřívou. Byl tak smutný a rozlícený, že Dorotka už toho hubování nechala.

„Možná, že by ses měl přestat chovat jako zbabělec,“ navrhla mu. „Já nevím, jak to udělat, takový jsem se už narodil. Všechna zvířata v lese očekávají, že budu odvážný, protože Lev je králem zvířat, takže jsem se naučil hodně nahlas řvát, abych všechny děsil. Ale kdyby mě medvědi, tygři nebo sloni zkusili napadnout, utekl bych pryč. Nemůžu si pomoci, ze všeho mám strach!“ dodal Lev a utíral si slzy špičkou svého ocasu. „Pokaždé, když slyším, že se blíží nebezpečí, rozbuší se mi srdce!“

Příloha č. 21- Ilustrace



Příloha č. 22- Text

„Což znamená, že máš srdce. Jsi velice šťastný, protože já už žádné nemám,“ vložil se do toho Plecháč.

„A já nemám mozek!“ řekl Hastroš.

„A já chci jít domů. Kvůli tomu tedy jdeme do Smaragdového města: chceme se setkat s Velikým Ozem a požádat ho o mozek, o srdce, a aby poslal Tota a mě zpátky do Kansasu,“ dodala Dorotka.

„Když nebudete nic namítat, půjdu s vámi, pokusím se promluvit si s tím čarodějem a požádat ho, aby mi daroval odvalu. Dokud budu zbabělcem, budu pořád nešťastný.“

Přátelé se opět vydali na cestu, a Lev si majestátně vykračoval Dorotce po boku.

Nešli ani hodinku, když se dostali k hluboké rokli, opravdu náramně široké a pořádně hluboké, se strmými okraji a ostrými skalisky na dně. Rozdělovala les na dvě části, kam až oko dohlédlo. Viděli cestu ze žlutých cihel, která pokračovala na druhé straně, ale zdálo se nemožné se na ni dostat!

„Co budeme dělat?“ zeptala se Dorotka znepokojeně.

„Myslím, že bych dokázal přeskocit na druhou stranu,“ řekl Lev, když si pořádně prohlédl vzdálenost. „To je skvělé! Můžeš nás vzít na záda, jednoho po druhém,“ zvolal Hastroš. „Já půjdu první, protože jsem vycpaný slámou, a i kdybych spadl, nezraním se.“

„Spadl? Na to nechci ani pomyslet, už takhle se bojím! Tak dobře, skoč mi na záda!“ Hastroš se mu vyšplhal na hřbet a popadl ho za střapatou hřívu. Lev se připlížil k okraji propasti, a pak pořádným skokem přeletěl jámu, a bezpečně přistál na druhé straně.

„Bylo to snadné,“ připustil a skočil nazpět. „Kdo je na řadě teď?“

„Půjdu já,“ řekla Dorotka a zvedla Tota. O chvíli později už měla pocit, že letí, a než se stačila začít bát, ocitla se na druhé straně.

Nakonec přišla řada na Plecháče. Pak už všichni chvíli bezpečně seděli, a čekali na Lva, aby se vzpamatoval z těch mohutných skoků, kdy mu naprosto došel dech a jazyk mu visel z tlamy ven. Na druhé straně propasti byl les tmavý a hustý, a skupinka přátel pokračovala jen pomalu, protože musela čekat, až jim Plecháč proseká cestu větvemi, které jim bránily v cestě.

Příloha č. 23- Text

Ani po mnoha hodinách se nedostali příliš daleko. Pak se ocitli u druhé rokle, ale ta byla tak široká a tak hluboká, že Lev okamžitě zjistil, že by ji nepřeskočil. „Kdyby byla menší, přeskočil bych ji znovu jedním skokem, s vámi na hřbetě, ale mám dojem, že takhle daleko nedoskočím!“ prohlásil Lev. „Brrr, třesu se strachy jenom při tom pomyslení!“

„Já mám nápad,“ řekl náhle Hastroš. „Podívejte se na ten strom. Je velikánský! Kdyby ho Plecháč porazil, tak aby spadl přes tuhle propast, mohli bychom ho použít jako most.“

„To je ohromný nápad! Skoro bys mohl uvěřit tomu, že pod tou spoustou slámy, kterou máš vycpanou hlavu, máš mozek!“ zalichotil mu Plecháč. „Hned se pustím do práce.“



Příloha č. 24- Text

„Ale pospěš si,“ zašeptal Lev. „V téhle části lesa žijí Drapouni.“

„Kdo jsou Drapouni?“ zeptala se Dorotka.

„Příšerné bestie s medvědí tělem a tygří hlavou. Mají dlouhé drápy, které mě děsí!“ vysvětlil jim Lev. Mezitím už se Plecháčovi téměř podařilo porazit ten velikánský strom, a to jen několika dobře mířenými ranami sekyrou. Potom Lev nalehl předními tlapami na kmen, a tlačil na něj tak dlouho, až strom nakonec spadl. „Hotovo, tak pojďme!“ Právě začali přecházet přes dřevěný most, když vtom náhle uslyšeli hrozitánský řev, přicházející z lesa za nimi, takže se rychle otočili. Proti nim běžely dvě obrovské příšery, které měly tělo medvěda a tygří hlavu.

„Drapouni!“ zařval Lev a roztřásl se.

„Rychle přes most!“ vykřikl Hastroš.

Dorotka utíkala dopředu a v náručí svírala Tota. Hastroš a Plecháč ji následovali. Lev tam zůstal jako poslední, a přestože se třásl strachy, zůstal stát, aby čelil Drapounům a ponechal svým přátelům čas na útěk. Zavřel oči a zařval tak hlasitě, až Dorotka i Hastroš začali ječet, a dokonce i Drapouni ustrnuli v úžasu. Po chvíli však zjistili, že jsou větší než Lev a že jich je víc, takže se rozeběhli kupředu, a okamžitě bez váhání skočili na kmen, aby je pronásledovali. „Utíkej!“ zařval Lev, „jsme ztraceni! Určitě nás roztrhají na kusy. Honem, Dorotko, schovej se za mě!“

„Počkejte!“ zvolal Hastroš. „Mám nápad! Rychle, Plecháči, tady usekni vrcholek stromu.“ Plecháč se ihned pustil do práce; dvakrát se pořádně rozmáchl sekyrou a usekl strom právě v tu chvíli, když už ho Drapouni málem popadli. Odseknutý strom se zlomil a spadl do propasti. Dvě obludy stáhl s sebou, takže si všichni vydechli úlevou.

„Tyhle příšery mě děsí natolik, že stále ještě cítím, jak mi v hrudi buší srdce,“ řekl Lev.

„Ach,“ zamumlal Plecháč, „tak rád bych to slyšel i já.“

Příloha č. 25- Text

Po tomto dobrodružství pokračovali poutníci ve své cestě, a protože se chtěli dostat ven z lesa co nejdříve, přidali do kroku, takže Dorotka se musela vyšplhat Lvovi na hřbet, aby nezůstávala pozadu. Naštěstí, po několika hodinách pochodu, stromy začaly řídnout a les vyústil do překrásného sadu, kterým přátelé prošli a skákali radostí, že už jsou z toho nebezpečného místa venku. Odpoledne se však ocitli u bystré říčky, která přetínala cestu vedví. Na druhé straně viděli cestu ze žlutých cihel, která se vinula podél překrásné krajiny se zelenými loukami, posetými pestrobarevnými květinami.

„Jak se dostaneme tam na to překrásné místo?“ zeptala se Dorotka.

„To je snadné!“ odpověděl Hastroš. „Plecháč postaví vor z kmenů stromů, a my ho použijeme, abychom se přeplavili na druhou stranu řeky.“ Takže Plecháč se opět pustil do práce se svou sekyrou. Když padla noc, vor stále ještě nebyl hotov, takže skupinka hledala bezpečné místo pro Lva, Tota a Dorotku, kteří snili o Smaragdovém městě a Velikém Ozovi, který je co nevidět pošle zpátky domů. Příštího rána se naše skupinka poutníků probudila osvěžená a plná naděje. Hluboký, temný les plný nebezpečí byl za nimi, a před sebou měli příjemnou procházku mezi loukami posetými divokými květinami – jakmile přeplují řeku. Vor byl hotov, a Dorotka se posadila doprostřed, Toto vedle ní. Když na něj skočil Lev, vor se nebezpečně naklonil, ale naštěstí se nepřevrátil. Hastroš a Plecháč se ho snažili vyvážit, a k tomu použili dvě dlouhé tyče. Zpočátku pluli bez nějakých obtíží přímo k protějšímu břehu, ale uprostřed řeky byla voda náhle příliš hluboká, takže tyče už nedosáhly na dno. „Ach ne! Tohle nevypadá dobře!“ řekl Plecháč. „Jestli ten vor nevyrovnáme, je tu nebezpečí, že skončíme v zemi Kouzelnice ze Západu, a já nikdy nezískám své srdce.“

„Ani já svůj mozek,“ zanařikal Hastroš. „My se prostě do toho Smaragdového města musíme dostat.“ Jakmile to řekl, opřel se do tyče s takovou silou, že dosáhla až na dno řeky, ale než se mu tyč podařilo vytáhnout, proud odnesl vor pryč. Hastroš zůstal viset na tyči uprostřed řeky. „Sbohem, mí přátelé,“ zavolal za svými druhy, které už odnášel proud.

Příloha č. 26- Text

Plecháč však věděl, v jakém nebezpečí se holčička ocitla, a rozhodl se zasáhnout. „Musíme se dostat pryč z tohoto makového pole, a to hned! Hastroši, pomoz mi.“ Zvedli Dorotku a odváděli ji pryč, jenomže ta už se nedokázala udržet na nohou a usnula.

„Co budeme dělat?“ zeptal se Lev. „Jestli ji tady necháme, tak zemře! Myslím si, že vůně těch květin nás zabije všechny, mám pocit, že se mi klíží oči, i Toto už usnul.“ Ani Plecháč, ani Hastroš, jelikož byli vyrobeni z plechu a ze slámy, podivné účinky této vůně nepociťovali.

„Lve, my musíme udělat tohle: ty utíkej, jak nejrychleji můžeš. Jsi tak těžký, že bychom tě nikdy z tohoto pole neodnesli,“ prohlásil Hastroš. „My se teď pokusíme zachránit Dorotku a Tota, ale hlavně neusínej, protože jestli usneš, nevím, co bychom mohli pro tvou záchranu udělat!“

Lev se rozeběhl a třemi mohutnými skoky jim zmizel z dohledu. Plecháč a Hastroš udělali ze zkřížených rukou stoličku, na němž nesli Dorotku a Tota makovým polem. Šli a šli, až se zdálo, že pole vlčích máků nemá nikde konec. U říční zákruty spatřili Lva, který ležel na zemi a hlasitě chrápal, a to právě v místě, kde makové pole přecházelo v zelenou travičku. „Ne! Ubohý přítel!“ zvolal Plecháč. „Nemůžeme pro něj nic udělat,“ řekl Hastroš. „Musíme ho tu nechat spát navždy.“

„Možná, že se mu bude zdát o tom, že je tím nejodvážnějším ze všech zvířat. Tak už pojďme, musíme odnést Dorotku daleko od těch květin, nebo ji potká stejný osud.“

Když prošli kolem posledních vlčích máků, holčička se vzpřímila a začala se vrtět. Posadili ji na čerstvou travičku, Tota vedle ní, a čekali na svěží vánek, který by odvanul poslední jedovatou vůni. „Teď jsme poblíž toho místa, kde nás strhl proud,“ upozornil je Hastroš. „Určitě jsme blízko cesty ze žlutých cihel, nezdá se vám?“

Plecháč se mu chystal zrovna odpovědět, a v tom zaslechl hlasitý řev: když se otočil, uviděl podivné zvíře – vypadalo jako obrovský rys, který honil polní myš. Přestože neměl srdce, cítil, že nemůže připustit, aby ta velká kočičí šelma zabila takové malé bezbranné stvoření. Odhodlaně zvedl svou sekýru a natolik tím dravce vyděsil, že ten se otočil a s kňučením utekl. Myška přišla ke skupince přátel a zapištěla tenkým hláskem: „Děkuji vám! Zachránili jste mi život.“

Příloha č. 27- Text

„Půjdeme po cestě ze žlutých cihel k Velikému Ozovi,“ prohlásila Dorotka odhodlaně. Skupinka se záhy vydala na cestu, a během chvilky našla cestu do Smaragdového města. Silnice byla opět široká a lemovaná ploty, natřenými výraznou zelenou barvou. Dorotka si všimla, že dokonce i farmáři, kteří pracovali na polích, měli zelené oblečení, a stejně tak byly zelené i jejich domy. „Už musíme být blízko Smaragdového města,“ řekla holčička, pak si to namířila váhavě k jednomu z těch zelených mužíčků, který pracoval na nedalekém poli, a zeptala se ho: „Promiňte, jsme na cestě do Smaragdového města, abychom navštívili Velikého Oze. Můžete nám povědět, jak je to ještě daleko?“

Človíček se zatvářil udiveně, když uviděl tuhle podivnou skupinku, ale pak odpověděl: „Už jste skoro tam. Ale jste si jisti, že vás Veliký Oz přijme? Víte, nikomu není dovoleno setkat se s ním. Každý den vysedává ve velikém Tránním Sále, ale nikoho nepřijímá, a dokonce ani jeho sluhové ho nikdy nespátřili.“

„To je opravdu zvláštní,“ odvětila Dorotka s obavami, „ale my se s ním musíme setkat. Jinak se nedostanu domů a Zbábělý Lev nezíská odvahu. Hastroš potřebuje mozek a Plecháč nebude nikdy šťastný bez nového srdce!“

„Vidím, že vaše důvody jsou vážné a důležité! Opravdu doufám, že Oz vám bude chtít pomoci! Hodně štěstí!“

Dorotka řekla sbohem přívětivému mužíčkově a skupinka pokračovala v cestě. Zelený farmář se nemýlil; trvalo to jen o trochu déle než hodinku,



SPATŘILI NA NEBI PŘED SEBOU PŘEKRÁSNOU ZELENOU ZÁŘI: DOŠLI DO SMARAGDOVÉHO MĚSTA!

Před nimi se tyčila vysoká hradba, posázená smaragdy, která se třpytila tak, že oslnila i Hastrošovy namalované oči. Skupinka přistoupila k velké bráně, vedle níž stál malý mužíček oblečený od hlavy až k patě do zeleného. Ten se jich zeptal: „Co vás přivádí do Smaragdového města?“

„Jsme tu kvůli Velikému Ozovi,“ odpověděla Dorotka. Mužíček byl překvapen, když uslyšel tato slova. „Jsem na stráži u městské brány už celá léta, a nikdo nikdy nežádal, aby mohl navštívit mocného čaroděje ze Země Oz. Inu... podívejte, já si nejsem jistý, jestli je to možné. Můžete ho velice rozhněvat, pokud ho vyrušíte v jeho moudrých a tajemných úvahách nějakými hloupými žádostmi.“

„Ale naše žádosti nejsou hloupé, jsou velice důležité!“ vykřikla Dorotka. „A řekli nám, že Oz je dobrý čaroděj.“

„To opravdu je. Vládne moudře. A jelikož jste mě požádali, abych vás k němu uvedl, nemám jinou možnost. Odvedu vás do paláce. Ale nejdříve si musíte nasadit tyto brýle,“ řekl a vyndal velkou krabici, ze které vytáhl pro každého obrovské podivné brýle, dokonce i pro Tota. „Pročpak si je musíme nasadit?“ zeptal se udiveně Lev.

„Protože jinak by vás ostrá záře Smaragdového města oslepila. Všichni obyvatelé Smaragdového města je musí nosit ve dne v noci – tak to nařídil Oz, když bylo město postaveno,“ odpověděl Strážce brány a uzamkl malým zámek brýle, které nasadil Dorotce, takže si je nemohla sundat. Potom otevřel bránu a všichni ho následovali ulicemi města. Kdyby neměli nasazené ochranné brýle, Dorotka a její přátelé by byli září tohoto nádherného města oslepeni. Domy, které lemovaly ulice, byly ozdobeny smaragdy; zelená byla i okna, a stejně tak i ulice a šaty lidí, kteří tudy chodili a otáčeli se v údivu za podivnou skupinkou, která následovala Strážce.

Konečně dorazili do paláce, který zářil mnohem jasněji než všechny ostatní domy.

Všichni očekávali, že uvidí Oze ve stejné podobě, ve které se zjevil Dorotce; byli tudíž překvapeni, když našli Tránní Sál prázdný, a slyšeli jenom ohlušující hlas, který zahřměl:

„JÁ JSEM OZ, VELIKÝ A STRAŠLIVÝ. PROČ MĚ HLEDÁTE?“

Všichni čtyři přikročili k trůnu, a Dorotka řekla: „Jsem tady proto, abychom tě požádali, abys dodržel svůj slib! Řekl jsi, že když zahubíme Zlou Kouzelnici ze Západu, splníš nám naše přání!“ Aby potvrdil Dorotčina slova, zařval Lev tak strašlivě a dlouze, že malíčký Toto, celý vyplašený, utíkal pryč. Jak tak běžel, srazil plátno v rohu místnosti. Všichni byli překvapeni, když uviděli mrňavého plešatého a vrásčitého staříka, který se za ním ukrýval. „Kdo jsi?“ zeptala se ho Dorotka.

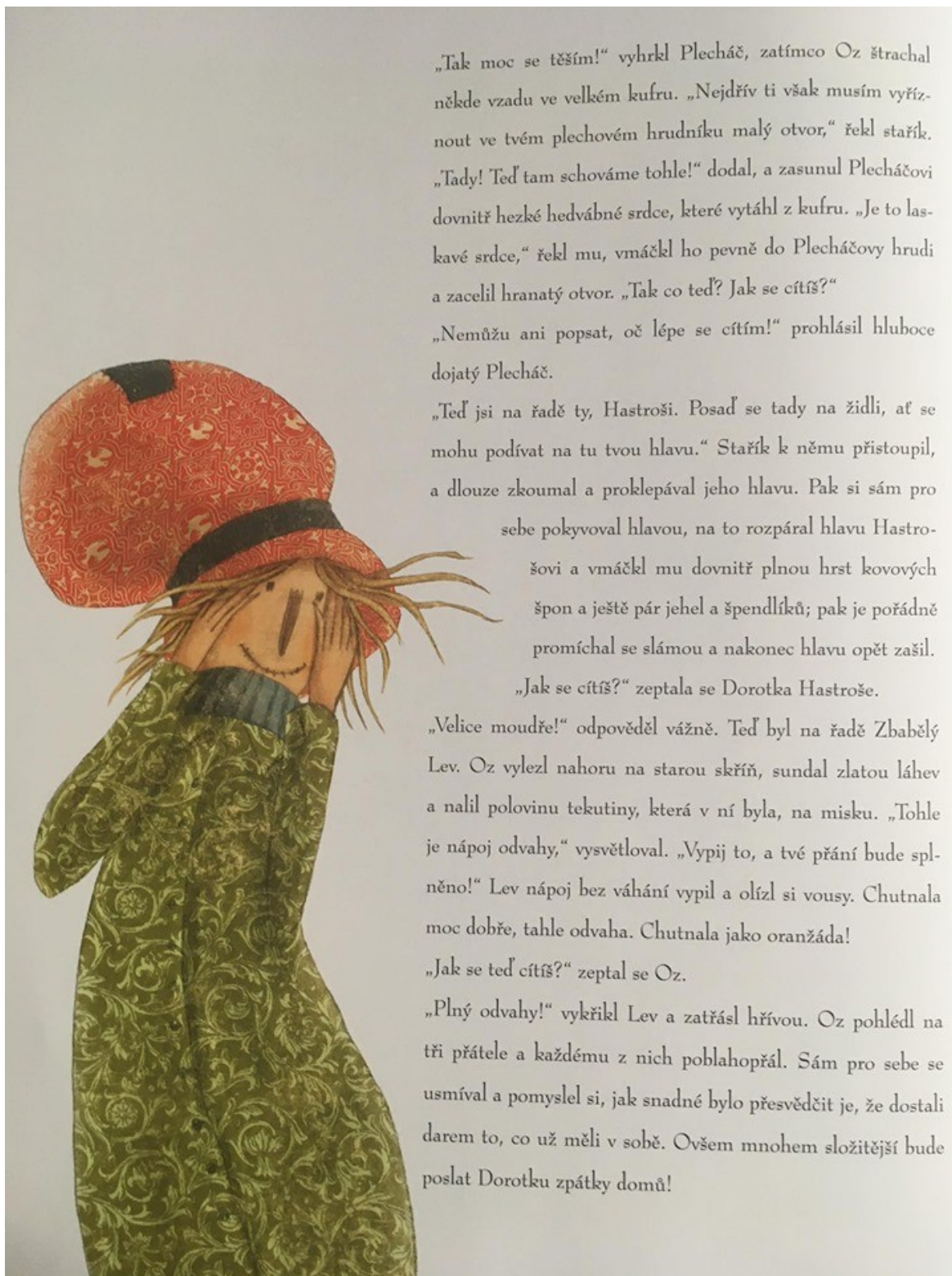
„Já jsem... já jsem Oz... Veliký a Strašlivý Oz,“ vykoktal ze sebe mužíček. Všichni čtyři na něj nevěřícně zírali. „Já jsem si myslela, že jsi ta velká Hlava,“ zašeptala Dorotka. „Za co jiného ses ještě vydával? Jsi, nebo nejsi čaroděj?“ zvolala.

„Uklidni se, má milá. Tohle jsem já... opravdu jsem jen přelud, to připouštím,“ dodal mužíček s úsměvem. „Ale já jsem tě viděla! Byl jsi obrovská Hlava! Jak jsi to udělal?“ naléhala na něj Dorotka. „Byl to jen jeden z mých triků, loutka, vyrobená z kaširovaného papíru, s očima a ústy na provázcích. To jen světla a tvůj strach je oživily!“ vysvětloval mužíček. „Ale kdo jsi doopravdy?“ zeptal se Hastroš. A tak Oz začal vyprávět svůj příběh. „Narodil jsem se poblíž toho tvého Kansasu, milá Dorotko. Vyrostl jsem v cirkuse, a jednoho dne jsem začal létat balónem. Abych přilákal diváky, vznášel jsem se ve vzduchu v horkovzdušném balónu. Jenomže jednoho horkého dne se lana, která držela balón, přetrhla, a já jsem uletěl vzhůru do oblak. Tam mě popadl silný vítr a odnesl mě sem. Když se mi nakonec podařilo přistát, byl jsem obklopen lidmi této krajiny, kteří, když mě viděli spouštět se dolů z oblaků, uvěřili, že jsem veliký čaroděj. Nechal jsem je při tom, a přijal jejich nabídku, abych jim vládl. Vybudoval jsem Smaragdové Město, a abych potvrdil jeho název, nařídil jsem všem nosit zelené brýle.“

„Ale proč? Tohle město nemá smaragdovou barvu?“ zeptala se překvapená Dorotka.

„Ne. Je to krásné město, ale jsou to zelená sklíčka, která mu dodávají jeho zelenou barvu. Obávám se, že je to jeden z mých dalších triků. Podívejte, myslím si, že jsem v srdci dobrý člověk, ale určitě jsem mizerný čaroděj!“ odpověděl Oz.

„A ty dary, které jsi příslibil?“ vykřikl Plecháč. „Cožpak nikdy nebudu mít srdce?“ Oz se dlouze zahleděl na Dorotčiny přátele, a potom odpověděl: „Ano, Plecháči, mohu vám dát to, o co jste mě všichni požádali, a začnu tvým srdcem.“



„Tak moc se těším!“ vyhrkl Plecháč, zatímco Oz štrachal někde vzadu ve velkém kufru. „Nejdřív ti však musím vyříznout ve tvém plechovém hrudníku malý otvor,“ řekl stařík. „Tady! Teď tam schováme tohle!“ dodal, a zasunul Plecháčovi dovnitř hezké hedvábné srdce, které vytáhl z kufru. „Je to laskavé srdce,“ řekl mu, vmáčkl ho pevně do Plecháčovy hrudi a zacelil hranatý otvor. „Tak co teď? Jak se cítíš?“

„Nemůžu ani popsat, oč lépe se cítím!“ prohlásil hluboce dojatý Plecháč.

„Teď jsi na řadě ty, Hastroši. Posad se tady na židli, ať se mohu podívat na tu tvou hlavu.“ Stařík k němu přistoupil, a dlouze zkoumal a proklepával jeho hlavu. Pak si sám pro

sebe pokyvoval hlavou, na to rozpáral hlavu Hastrošovi a vmáčkl mu dovnitř plnou hrst kovových špon a ještě pár jehel a špendlíků; pak je pořádně promíchal se slámou a nakonec hlavu opět zašil.

„Jak se cítíš?“ zeptala se Dorotka Hastroše.

„Velice moudře!“ odpověděl vážně. Teď byl na řadě Zbabělý Lev. Oz vylezl nahoru na starou skříň, sundal zlatou láhev a nalil polovinu tekutiny, která v ní byla, na misku. „Tohle je nápoj odvahy,“ vysvětloval. „Vypij to, a tvé přání bude splněno!“ Lev nápoj bez váhání vypil a olízl si vousy. Chutnala moc dobře, tahle odvaha. Chutnala jako oranžáda!

„Jak se teď cítíš?“ zeptal se Oz.

„Plný odvahy!“ vykřikl Lev a zatřásl hřívou. Oz pohlédl na tři přátele a každému z nich poblahopřál. Sám pro sebe se usmíval a pomyslel si, jak snadné bylo přesvědčit je, že dostali darem to, co už měli v sobě. Ovšem mnohem složitější bude poslat Dorotku zpátky domů!

Příloha č. 31- Text

V tu chvíli však dostal nápad. Za pokus to určitě stálo! Oz požádal dívku, aby byla trpělivá a tři dny počkala. Ráno čtvrtého dne, zrovna když už se Dorotka vzdávala naděje, zavolal si ji k sobě. Když holčička vešla do Trůnního Sálu, Oz jí řekl: „Má milá, myslím si, že jsem našel způsob, jak tě z této země dostat pryč.“

„Abych se mohla vrátit do Kansasu?“ vyhrkla netrpělivě Dorotka.

„No, tímhle si nejsem tak docela jistý. Jsou tu mnohá nebezpečí, ale je to jediný způsob. Vymyslel jsem tohle: já jsem sem přiletěl v koši horkovzdušného balónu, ty zase ve víru větrné bouře, takže jsem si jistý, že tou cestou odtud je obloha! Pojď se mnou, a já ti ukážu, co jsem vyrobil!“ Když to dořekl, vzal Dorotku za ruku a vedl ji do palácových zahrad.

„HORKOVZDUŠNÝ BALÓN?“ ŘEKLA DOROTKA UKAZUJÍC NA VELIKÝ, ZELENÝ HEDVÁBNÝ BALÓN, KTERÝ LEŽEL MEZI KVĚTINAMI.

„Já neumím létat v horkovzdušném balónu!“ řekla Dorotka, celá vyděšená.

„Ale já to umím!“ odpověděl Oz a mrknul na ni.

„Říkáš, že poletíš se mnou, Ozi?“

„Už mě unavuje za někoho se vydávat a být neustále zavřený v paláci, aby mí poddaní neodhalili, že ve skutečnosti nejsem mocný čaroděj, za kterého mě pokládají! Opravdu bych se moc rád vrátil do Kansasu a zase pracoval v cirkuse. Takže zítra Mocný čaroděj Oz řekne sbohem svým lidem a zmizí pryč.“

Příštího rána se všichni obyvatelé Smaragdového Města shromáždili u balónu, aby byli svědky jedinečného představení. Dorotka se rozloučila se svými přáteli, dlouho je objímala a plakala, zatímco Oz zažehl plamen v balónu. Když byl hotov, obrátil se ke svým poddaným a řekl: „Odlétám navštívit svého bratra, který žije v oblacích. Zatímco budu pryč, bude místo mě vládnout Hastroš. Je moudrý a dobrý, a já vám nařizuji, abyste ho poslouchali tak, jako jste poslouchali mě.“ Oz ještě nedomluvil, když se náhle zvedl silný vítr. „Pospěš, Dorotko,“ zvolal maličký stařík, ale holčička to už nestihla... *prásk!*

Lana, která držela balón, praskla, a balón se vznesl do vzduchu bez ní.

Příloha č. 32- Text

Dobrá Kouzelnice z Jihu na ně čekala v Trůnním sále. Byla nádherná, měla dlouhé rudé vlasy a laskavé modré oči. Jakmile spočinula zrakem na Dorotce, něžně se usmála a zeptala se: „Jak ti mohu pomoci, milé dítě?“ Holčička jí vypověděla svůj příběh; vysvětlila, jak se ocitla v tomto světě, jak potkala své přátele, jaká dobrodružství společně prožili, a jak moc si přeje vrátit se domů. „To je mé největší přání! Teď už musí být tetě Emě jasné, že se mi muselo stát něco strašného. Můžeš mi pomoci?“ zeptala se Kouzelnice. Glinda se k Dorotce naklonila, aby ji políbila na čelo, a řekla: „Myslím, že ti mohu pomoci, ale chtěla bych za to tvou Zlatou Čepičku.“

„Ale jistě! Já už ji vůbec nepotřebuji. Vezmi si ji, je tvoje,“ zvolala Dorotka. „Když si ji nasadíš, můžeš třikrát přivolat Okřídlené Opice.“

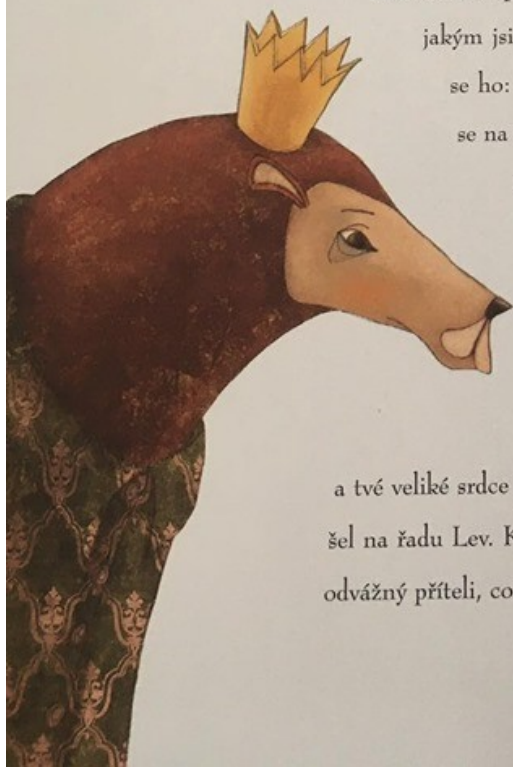
„A já si myslím, že jejich pomoc potřebovat budu,“ podotkla Glinda a usmála se. „Hastroši,“ dodala, „co budeš dělat, až se Dorotka vrátí?“

„Rád bych se vrátil do Smaragdového města. Oz mě požádal, abych tam vládl, a místní lidé mě mají rádi,“ odpověděl Hastroš.

„Takže to první, o co požádám Okřídlené Opice, bude, aby tě odnesly k branám Smaragdového Města, protože jeho obyvatelé si zaslouží tak moudrého vládce,

jakým jsi ty.“ Potom se Glinda obrátila k Plecháčovi, a zeptala se ho: „Co budeš dělat, až se Dorotka vrátí domů?“ Plecháč se na chvíli zamyslel, a potom řekl: „Po smrti Zlé Kouzelnice ze Západu se ke mně Mrkalové zachovali velice mile, a požádali mě, abych jim vládl. Jejich země se mi líbí, a myslím si, že pro mě bude nejlepší, když se vrátím!“

„Můj druhý příkaz Okřídleným Opicím tedy bude, aby tě odnesly do daleké země Mrkalů. Tvá laskavost a tvé veliké srdce jim vynahradí mnoho let jejich otroctví.“ Nakonec přišel na řadu Lev. Kouzelnice z Východu se ho opatrně zeptala: „A ty, můj odvážný příteli, co ty budeš dělat, až Dorotka odejde?“



Příloha č. 33- Text

„Nedávno jsme procházeli velikým lesem, a všechna zvířata, která tam žijí, mě korunovala svým Králem. Moc rád bych jim vládl a zůstal s nimi v tom nádherném lese,“ vykřikl Lev a usmíval se.

„Přikážu Okřídleným Opicím, aby tě vzaly nazpět do toho lesa. To bude můj třetí a poslední příkaz; potom daruji Zlatou Čepičku Královně Okřídlených Opic, osvobodím ji a všechny Opice od kletby, které se musely podřizovat.“

Plecháč, Hastroš a Lev Glindě srdečně poděkovali za její laskavost. Dorotka jen skromně špitla: „Opravdu jsi nejen hodná a laskavá, a stejně tak i krásná, ale stále jsi mi neřekla, jak se dostanu zpátky do Kansasu.“

„RUDÉ BOTKY TĚ ZAVEDOU DOMŮ. SRAŽ TŘIKRÁT PODPATKY K SOBĚ A ONY TĚ VEZMOU KAMKOLI SI JEN BUDEŠ PŘÁT.“

Potom Glinda dodala: „Kdybys jen věděla, jaká neuvěřitelná síla se skrývá v botách Zlé Kouzelnice z Východu, mohla ses vrátit domů okamžitě poté, co ses ocitla v našem světě.“ Hastroš však vykřikl: „Jenomže kdybys to bývala věděla, pořád bych ještě visel na tyči uprostřed pole, a já bych nikdy nezískal svůj mozek!“

„Já bych navždy zůstal zbabělcem,“ ozval se Lev.

„A já bych nikdy nezískal své srdce, stále bych byl v lese a osamocený tam rezivěl,“ dodal na závěr Plecháč, který začal plakat tak, až to začalo ohrožovat jeho klouby. Když to Dorotka slyšela, také ji to dojalo.

Pevně objala své přátele a poděkovala Glindě, Dobré Kouzelnici, za její laskavost. Vzala do náručí Tota, třikrát srazila podpatky rudých bot k sobě a přitom řekla: „Odneste mě domů k tetě Emě a ke strýčkovi Jindřichovi!“ Náhle všechno kolem ní zmizelo, a holčička se vznášela v ohlušujícím vzdušném víru.

Potom rázem všechno ustalo, a Dorotka zjistila, že sedí na poli. Celá vyplašená otevřela oči, aby zjistila, kam dopadla, a pak zvolala se smíchem: „Toto, jsme doma!“

Příloha č. 34- Ilustrace na závěr příběhu



. Příloha č. 35- Údaje o knize



MANUELA ADREANI se narodila v Římě, a nyní žije v Turíně. Poté, co vystudovala ilustraci, pracovala jako umělecká grafička a následně pronikla do světa animace. Když získala stipendium na mistrovské kurzy animace na Turínském IED, začala pracovat pro Lastrego e Testa studio na televizních seriálech produkovaných a vysílaných italskou televizí RAI: *Aladinova dobrodružství*, *Amita z džungle* a také na *Stvoření* podle knihy Carla Fruttera. V roce 2011 se vydala na dráhu svobodného ilustrátora; spolupracovala s Benchmark a Scholastic India. Byla jedním z vítězů výtvarné soutěže, uspořádané ke 130. výročí vzniku Pinocchia. V roce 2013 vytvořila pro White Star *Pinocchia* a *Alenku v říši divů*.

Adaptace textu: GIADA FRANCIA

Grafický design: MARINELLA DEBERNARDI

ČARODĚJ ZE ZEMĚ OZ

Podle originálu L. Franka Bauma upravila
Giada Francia.

Ilustrace Manuela Adreani.

Z anglického originálu přeložila Marcela Kořínková.

Vydalo nakladatelství NAŠE VOJSKO, s. r. o.,

142 00 Praha 4, Mašovická 202/8,

e-mail: info@nasevojsko.eu,

www.nasevojsko.cz, www.nasevojsko.eu,

tel.: +420 224 313 071,

v roce 2015 jako svou 7461. publikaci.

Jazyková redakce Magdalena Kořínková.

Grafický návrh a litografie obálky Q point Praha.

Vytisknuto v Číně.

ISBN: 978-80-206-1529-9

WS White Star Publishers® is a registered trademark
property of De Agostini Libri S.p.A.

© 2013 De Agostini Libri S.p.A.

Via G. da Verrazano, 15

28100 Novara, Italy

www.whitestar.it – www.deagostini.it

Žádná část tohoto díla nesmí být reprodukována nebo kopírována
v podobě mechanické, elektronické anebo šířena jakýmkoliv jiným
informačním systémem bez předcházejícího souhlasu
držitelů autorských práv.

The Publisher undertakes to have the credit „World copyright (c) 2014 DE AGOSTINI LIBRI S.p.A., Via Giovanni da Verrazano, 15, 28100 Novara – Italy“ for the Book 1 and Book 2, „World copyright (c) 2015 DE AGOSTINI LIBRI S.p.A., Via Giovanni da Verrazano, 15, 28100 Novara – Italy“ for the Book 3 and the original English title on the copyright page of the Publisher's edition of the Book, and further to give the acknowledgments in accordance with the imprint page of the English original edition.